UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A EDUCAÇÃO COMO ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA:

UMA CRÍTICA ANARQUISTA AO CONSTRUTIVISMO

Cristina S. Queiroz

Mestrado em História e Filosofia da Educação

2002

A EDUCAÇÃO COMO ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA:

UMA CRÍTICA ANARQUISTA AO CONSTRUTIVISMO

Cristina S. Queiroz

Orientador: Prof. Dr. Silvio D. O. Gallo

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Cristina S. Queiroz e aprovada pela comissão julgadora.

Data: 22/02/2002

Ass.__________________
Prof. Dr. Silvio D. O Gallo

Comissão Julgadora:

____

____

____

____

2002

RESUMO

Essa dissertação tem por objetivo, fazer uma crítica à educação construtivista que se diz alternativa à educação tradicional.

Utiliza para isso, como aportes teóricos, autores anarquistas do século XIX como Proudhon e Bakunin, além de experiências anarquistas na área educacional no Brasil e fora dele.

O texto faz também, uma análise foucaultiana sobre as relações de poder que existem na pedagogia e em seu discurso, utilizando-se da pedagogia libertária como uma das formas para substituir o autoritarismo pela liberdade, e pela solidariedade.

ABSTRACT

This work does, as well, on analysis of the constructivist education that wants to be an alternative to traditional education.

For doing that, it uses as theoretical contributions, the XIXth century's anarchists authors like Proudhon and Bakunin, and anarchists experiences in educacion in Brazil and abroad.

This work does as well an analysis based on Foucault about powerfull relationship that exists in pedagogy and in its language, using anarchist pedagogy as one of the ways to replace authoritarism by freedom and solidarity.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

Ao CNPQ pelo financiamento recebido para a realização desta pesquisa.

À Universidade Estadual de Campinas

Edson Passetti, pela força e incentivo.

Margareth Rago, pela leitura carinhosa e cuidadosa .

Maria Oly Pey, pela força e incentivo com sotaque lá da ilha.

Adriana Martinez pelas contribuições valiosas.

Jacques Demajorovic e Cristina Murachco, pela força maravilhosa e importantíssimos momentos de descontração, além do excelente inglês.

Andréa Gorian Teixeira pela força sempre

Adriana Monteiro pois, mesmo longe, está sempre presente.

Lilian Ana, além de amiga, tornou-se uma ótima revisora e conselheira.

Patricia Maria Oliveira, por ser a grande amiga de todas as horas, de todas as dores e de todos os prazeres.

Sívilo Gallo, meu orientador virtual mais presente, por acreditar no meu trabalho e me incentivar sempre.

Aos meus filhos, Cecilia, Gabriel e Pedro, por todos os beijos, abraços e sorrisos com o olhar, que me acompanharam nestes dois anos.

Paulo, meu amor, companheiro, crítico e maior incentivador, por ter me ajudado a nunca desistir, e ter me ensinado o que é a estética da existência, contribuindo inclusive, com o título.

Jaime Cubero, por ter me mostrado o que é ser libertário e me incentivado desde o início a escrever este trabalho. A ele eu dedico este texto.

INTRODUÇÃO:

A dissertação, "A Educação como Estética da Existência: uma crítica anarquista ao construtivismo", elabora uma discussão buscando demonstrar como o construtivismo se apropriou da pedagogia como discurso científico, e o reformulou, adaptando este instrumento de poder às necessidades históricas contemporâneas.

Foram utilizados para a elaboração desta crítica, aspectos da pedagogia libertária colocados em prática em épocas e lugares distintos, inclusive no Brasil, sendo que algumas delas, permanecem até hoje, apesar dos esforços para que fiquem nas sombras de outros saberes.

A proposta aqui apresentada é a de, por meio de uma leitura foucaultiana e de experiências libertárias no âmbito da educação, tanto no Brasil como fora dele desde o século XIX, fazer uma crítica à questão da escola como instituição, e do aluno como sujeito/objeto desta instituição e de seus discursos.

A pedagogia libertária entra neste contexto como contraponto à esta questão de que o saber de um termina quando começa o de outro, pois para os anarquistas, o saber do aluno aumenta o saber do professor, formando um ciclo de trocas de idéias, saberes e vontades.

A educação libertária torna-se um estilo de vida, uma estética da existência, pois faz parte da vida das pessoas, permanecendo em cada situação e em cada gesto durante toda a vida.

Educar não significa entrar para a escola, aprender o que é imposto pela sociedade, pela instituição, pelos professores.

Ao contrário, é o ato de aprender a ensinar e aprender a aprender, pois faz parte da vida, e é vivida todos os dias, dentro de espaços escolares e fora deles.

A crítica que este trabalho faz à pedagogia construtivista, está relacionada ao discurso que ela carrega, travestindo-se como uma alternativa crítica à pedagogia tradicional, usando porém, para isso, os mesmos métodos autoritários e coercitivos como avaliação, seriação, exclusão, castigo, competição, notas, provas enfim, os mesmos instrumentos de execício de poder das escolas tradicionais.

Ao mesmo tempo em que se apropriam dos instrumentos de exercícios de poder das escolas tradicionais, os construtivistas atualizam o discurso pedagógico.

Para esta crítica, foi elaborada uma análise teórica das relações de poder utilizadas nestes discursos pedagógicos, e uma análise das diversas práticas libertárias existentes como contraponto a esses discursos.

A opção por este trabalho vem do fato de que, por muito tempo, o "construtivismo" foi visto e utilizado como uma das únicas, se não a única, alternativa à uma educação autoritária, mercadológica e tradicional, tornando-se uma referência para educadores que se formaram no decorrer das décadas de 80 e 90.

Fazendo um estudo sobre as práticas libertárias atuais e do passado, e uma análise sobre o legado deixado por Piaget e seus seguidores, foi possível estabelecer uma comparação destas duas pedagogias e assim, desconstruir a possibilidade de o "construtivismo" ser totalmente à parte das pedagogias tradicionais. .

Utilizando-se de métodos como avaliações e reprovações, além de uma política voltada para o vestibular, no caso do ensino médio, ele se distancia cada vez mais de práticas de liberdade, autonomia e troca, para se aproximar de saberes pré- determinados, conteúdos, notas, prêmios e castigos.

O trabalho está dividido em três capítulos que abordarão as relações de poder, as práticas libertárias e a crítica ao construtivismo.

O capítulo 1 tratará a questão da escola como instituição escolar e como tal, detentora de relações de saber e poder.

Por meio de uma analítica foucaultiana, irá abordar como a escola se apoderou do saber do aluno para transformá-lo no poder do professor, ou seja, das relações de poder e resistência existentes na instituição escolar e das diferentes técnicas inventadas para tornar este poder cada vez maior, por meio da disciplinarização e da sociedade de controle.

O capítulo 2 abordará a Pedagogia Libertária como contraponto às relações de poder existentes na educação.

Usando as idéias de pensadores anarquistas do século XIX como Proudhon e Bakunin, e das experiências em relação à pedagogia libertária dentro e fora do Brasil, abordará aspectos importantes dentro deste contexto como liberdade, solidariedade e autonomia, fazendo ao mesmo tempo, uma crítica a qualquer tipo de educação que não use destes princípios básicos para educar suas crianças.

O capítulo 3 irá mostrar como os pedagogos construtivistas se apropriaram das teorias piagetianas para construírem sua própria noção de educação, e de como esta noção é parecida com as pedagogias tradicionais e autoritárias tão criticadas por eles.

Partindo da visão piagetiana de inteligência e construção de conhecimento, fará a desconstrução do discurso construtivista pedagógico, utilizando seus próprios métodos e comparando-o com a pedagogia libertária.

Ao se fazer uma análise das relações de poder nos espaços escolares, e ao mesmo tempo criticar determinadas práticas pedagógicas, é possível perceber o hiato existente na educação brasileira em termos de autonomia, liberdade, prazer e busca de conhecimento.

A pedagogia libertária não tem necessariamente a função de cobrir este hiato, no entanto, procura fazer com que as pessoas encontrem na educação, o

prazer das descobertas e das trocas, substituindo a autoridade pela liberdade, e a competição pela solidariedade.

1. AS RELAÇÕES DE PODER

“Um dia virá em que só se terá um

único pensamento: A educação.”

Nietzsche

Em meados da década de 1970, o filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) proferiu uma série de palestras na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que foram publicadas como *A Verdade e as Formas Jurídicas* [1]demonstrando, por meio de sua analítica, como os discursos que regulamentam a punição e o controle legal sobre os indivíduos vinham sofrendo transformações desde o século XVII e, principalmente, como geraram toda uma rede de novas formas de saber e, por conseqüência, de exercícios de poder.

Assim, pela primeira vez, os intelectuais brasileiros tiveram a oportunidade de ter contato com um movimento conceitual que vinha, desde os anos 60, provocando acaloradas discussões no meio acadêmico europeu mas que aqui havia passado desapercebido.

Essas discussões possibilitaram, no início dos anos 80, desconcertos nos nossos 'sólidos saberes' e nas ciências humanas de maneira geral, pois propunham diálogos não apenas com esses exercícios de poder, como também, com suas práticas de resistência.

Este capítulo tratará de como a analítica foucaultiana abriu novas possibilidades para se pensar sobre a constituição dos saberes, de como eles recuperaram estas práticas de poder e de resistência e, principalmente, como a 'arte de ensinar' se tornou tanto resistência como poder.

---

[1] FOUCAULT, Michel, “ A Verdade e as formas jurídicas, 1996, NAU.

1.1 A PEDAGOGIA NAS SOCIEDADES DISCIPLINAR E DE CONTROLE

A pedagogia, assim como toda ciência, é uma invenção na qual se manifestam relações de poder, saber e verdade, que impõe aos alunos o poder do mestre permitindo, assim, que este se aproprie de seus saberes.

O estudante passa, então, a ser também criado, inventado, construído pela pedagogia e por seus regimes de verdade, constituindo-se um indivíduo governado, sujeitado.

Desta forma, a pedagogia como ciência estabelece uma série de domínios do saber e exercícios de poder, que se encontram nas mãos de professores, psicólogos, psicopedagogos e toda a espécie de especialistas que se formam para dar conta deste conhecimento.

Assim, são produzidas e exercidas dentro das instituições as formas fundamentais do *poder-saber* e, portanto, dos discursos e construções de verdades.

A transformação do saber em exercícios de poder acontece por meio das construções de verdades feitas por esses "especialistas' pois, segundo Pey[2], a construção de saber vai dizer "**como**[3]" estas verdades se dão e as relações de poder irão dizer "**por que**" se dão.

Essas relações estão, portanto, intimamente ligadas à produção de saberes, pois o sujeito é produzido no interior da relação saber/poder, e a pedagogia se torna o aporte no qual esta relação se dá como uma prática disciplinar, de controle e regulação, pois são saberes formados pelos professores sobre seus alunos.

---

[2] Pey, Maria Oly "Educação: o olhar de Foucault, Livros Livres 2 (versão experimental) MOVIMENTO Centro de cultura e autoformação, 1995, 36.
[3] A questão do como esta ligada ao que Foucault chamou de arqueologia e o por quê, de genealogia.

Portanto, há uma troca entre o que o aluno irá apreender do conhecimento e da construção da sua identidade como indivíduo, e o que o professor, ou a própria instituição escolar, irá apreender sobre o conhecimento do aluno, seus processos de aprendizagem e sobre ele mesmo para, assim, controlá-lo.

> *"(...) Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do "poder-saber". (FOUCAULT,1997:19)*

Estas relações, porém, não partem apenas da ligação dos especialistas com os alunos, mas de uma série de técnicas que vão desde provas e exames, até questionamentos orais, feitos em sala de aula, com o intuito de aumentar, por meio do domínio do saber, o poder do professor.

A escola como instituição possui, desta forma, a função de, com o seu quadro de funcionários, vigiar, punir e exercer toda uma série de dispositivos e técnicas de poder por meio do saber, da verdade e do conhecimento.

> *(...) no século XIX, desenvolve-se, em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia, etc. Toda essa rede de um poder que não é judiciário deve desempenhar uma das funções que a justiça se*

atribui neste momento: função não mais de punir as infrações dos indivíduos, mas de corrigir suas virtualidades." (FOUCAULT, 1996:86)

Esta sociedade na qual as pessoas são constantemente vigiadas, punidas tanto física como moralmente, e reguladas para se tornarem em seguida, normalizadas, é denominada por Foucault de "sociedade disciplinar" ou seja, uma sociedade que permite o controle dos corpos por métodos de dominação e o Panóptico de Bentham é seu expoente máximo.

> *"O Panóptico não é uma prisão. É um princípio geral de construção, o dispositivo polivalente da vigilância, a máquina óptica universal das concentrações humanas.*
>
> *É assim que Bentham o entende: com apenas algumas adaptações de detalhe, a configuração panóptica servirá tanto para prisões quanto para escolas, para as usinas e os asilos, para os hospitais e as workhouses. Ela não tem uma destinação única; é a casa dos habitantes involuntários, reticentes ou constrangidos." (MILLER, apud SILVA, 2000:77)*

Nas sociedades disciplinares, o controle dos corpos se dá por meio das disciplinas ou seja, "*das fórmulas gerais de dominação*" (FOUCAULT, 1983:126) que se deram no decorrer dos séculos XVII e XVIII, possibilitando o controle do corpo do outro, tornando-o mais obediente mais dócil e mais submisso.

Atualmente, nos séculos XX e XXI, a sociedade disciplinar foi ampliada para a sociedade de controle, na qual as práticas disciplinares de normalização e confinamento[4] se misturam à rivalidade, à competição e à avaliação contínua, sendo o tempo e a produção a ordem do dia.

---

[4] Por confinamento, entende-se espaços fechados de poder como família, escola, fábrica ou prisão. Ver DELEUZE, 1992:219

"(...) Foucault é com freqüência considerado como o pensador das sociedades de disciplina, e de sua técnica principal, o confinamento (não só o hospital e a prisão, mas a escola, a fábrica, a caserna). Porém, de fato, ele é um dos primeiros a dizer que as sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando para trás, o que já não somos. Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea. (...) O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. (...) Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado-, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. (...) (DELEUZE, 2000, 215,216)

Nesta sociedade o que está em jogo é a formação de um profissional, a rivalidade e a competição entre seus membros, e não mais o poder apenas por meio de técnicas disciplinares que classificam e normalizam o sujeito.

Neste caso, a escola se torna a empresa que possibilitará a formação deste "sujeito profissional", o indivíduo que é construído pela sociedade de controle para o mercado de trabalho, motivando-o a sempre chegar na frente, seja em termos de conhecimento, como em termos profissionais, pois passa a exercer um controle contínuo sobre eles, que se vêem vigiados, julgados e analisados.

A sociedade disciplinar, no espaço pedagógico, possibilita um desdobramento e, com isso, o "aparecimento" da sociedade de controle, transformando a escola em empresa e seus alunos em profissionais, regulando não apenas seus saberes, mas suas vidas.

Na sociedade de controle a regulação e normalização dos corpos e dos indivíduos, dá lugar ao domínio da população por meio de novos mecanismos como a informática, o olhar eletrônico, o cartão, e todos as maneiras de se controlar com o uso de senhas permitindo portanto, a substituição do confinamento por espaços livres, regulados não mais por exames ou confissões, mas por números, cifras e códigos de barra.

Nesta sociedade, o Panóptico é produzido arquitetonicamente de maneira que todos sabem que são vistos mas raramente vêem, cedendo espaço ao olhar do computador sobre todos, ao olhar do indivíduo sobre o outro e sobre ele mesmo, tornando-se não mais físico, mas eletrônico que vigia e exclui.

> *"(...) As antigas sociedades de soberania manejavam máquinas simples, alavancas, roldanas, relógios; mas as sociedades disciplinares recentes tinham por equipamento máquinas energéticas, com o perigo passivo da entropia e o perigo ativo da sabotagem; as sociedades de controle operam por máquinas de uma terceira espécie, máquinas de informática e computadores, cujo perigo passivo é a interferência, e, o ativo, a pirataria e a introdução do vírus. (DELEUZE; 2000:223)*

O Panóptico não se encontra apenas no inspetor, no bedel, ou no próprio professor vigiando seu aluno, mas em toda a sociedade, para que esta também possa fazê-lo. Cada pai, cada visitante, cada diretor, inclusive os próprios alunos, sentem-se no direito e no dever de vigiarem, ao mesmo tempo em que se vêem vigiados, pois o Panóptico não está apenas nas escolas, ou nas prisões e muito menos na arquitetura dos prédios mas sim, em toda a forma de olhar.

> *"A imagem ideal da sociedade moderna como uma sociedade de cristal, materializada pontualmente no panóptico (Varela, 1996), parece estar se tornando uma realidade. O barateamento dos circuitos fechados de televisão e os potentes e rápidos sistemas de informação e bancos de dados estão*

possibilitando, por um lado, a ampla disseminação, a contínua presença e a ubiquidade da visibilidade panóptica, e, por outro lado, o abrandamento das tradicionais tecnologias de confinamento, quadriculamento do espaço e fracionamento do tempo." (VEIGA-NETO, 2000, 208)

Na pedagogia, esse controle se dá também pela maneira como as "produções de verdade" são formuladas e passadas por meio dos conteúdos curriculares, isto é, como os conhecimentos são determinados pela instituição e passados como verdadeiros e universais, controlando não só os corpos como também as mentes.

As sociedades disciplinares produzem máquinas como a fábrica, a escola, o hospital, enquanto que as sociedades de controle produzem sistemas como empresas, meios de comunicação e redes de informação.

Na sociedade disciplinar, o indivíduo é construído conforme os confinamentos em que se encontra, isto é, a escola produz certas individualidades, a fábrica outras, a família outras, e ele vai passando de um sistema de confinamento a outro. Ele não fica a vida inteira em apenas um lugar, mas em vários; ele circula por esses espaços.

Na sociedade de controle, as pessoas são construídas para permanecerem nos espaços, como a empresa, o escritório ou a escola, e serem regulados por meio de motivação, treinamento, participação.

> *"(...)A escola deixa de ser aquele lugar onde a educação supostamente deixa de ter uma história. Não é um lugar em que a pessoa entra com uma certa idade, e acabou. Não. O sujeito vai sendo escolarizado a vida toda. Ele entra em um determinado controlato e não sai mais. (...) É diferente da sociedade disciplinar em que a pessoa entra na família e sai; entra na escola e sai (...). (PEY, 1995, 188)*

A escola serve, desta maneira, para escolarizar o indivíduo durante toda a sua vida.

Ela continua sendo ainda, com suas salas e carteiras distribuídas de maneira que, a mesa do professor se encontre geralmente no centro, ou em algum outro ponto estratégico de onde possa ver tudo o que quiser; um dos exemplos de que a regulação e o Panóptico, seja o da sociedade disciplinar, seja o da sociedade de controle existem, e são utilizados como exercícios de poder.

Mesmo nas escolas que se desejam "alternativas", em que as pessoas sentam-se no chão, ou em círculos, o professor possui uma visão da sala de modo que possa controlar tudo à sua volta, ao mesmo tempo em que exige de seus alunos um maior controle sobre si e sobre seus colegas, super-expondo-os a uma situação de olhar vigilante todo o tempo.

Com a aparente desculpa que esse tipo de aula é uma prática libertadora das características tradicionais e autoritárias, ela acaba muitas vezes se tornando mais opressiva do que as tradicionais fileiras, pois o aluno se sente no dever de participar, opinar e optar por determinado assunto, pelo qual muitas vezes não se interessa e se sente constantemente vigiado e confrontado pelo professor e por seus colegas, legitimando ainda mais a sociedade de controle e a disciplinarização.

> *" (...), o círculo pode exigir das estudantes uma maior autodisciplina, pela qual elas assumem a responsabilidade por comportar-se "apropriadamente" sem o "olhar" da professora. Por outro lado, a privacidade parcial permitida pela colocação tradicional de carteiras, na qual se está sob a vigilância ou supervisão principalmente da professora, pode desaparecer à medida que as estudantes ficam cada vez mais diretamente também sob a supervisão de suas colegas. (...) práticas educacionais supostamente libertadoras não têm nenhum efeito garantido." (GORE in Silva, 1995: 16)*

O que se vê na sociedade de controle é que as técnicas de poder utilizadas para a normalização e sujeição dos corpos não são mais a confissão ou o exame, mas a delação e a exclusão.

Quando o indivíduo não se encontra de acordo com as regras e normas estabelecidas pela instituição, são delatados e excluídos, ou convidados a se retirar.

Desta maneira, os alunos passam a ser controlados e a se controlarem uns aos outros, elevando seu “status” no processo de participação escolar e, neste caso, o Panóptico dá lugar à rivalidade.

Porém, em ambas as sociedades, as “tecnologias de poder”, seja por meio do exame e da confissão, seja por meio da delação e do olhar, permitem que o professor se apodere do saber que o estudante adquiriu durante as aulas, para obter um maior controle sobre ele, além de se apropriar das trocas e experiências dos alunos, usando-as em suas próprias experiências e trocas, como se fossem de sua autoria.

> *"(...) a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança" (FOUCAULT, 1996:122)*

Sendo assim, a escola, como prática disciplinar, individualiza o sujeito e seu saber, vigiando-o, normalizando-o, controlando seu corpo e seu tempo para depois inserí-lo no grupo que, por sua vez, também estará normalizado e controlado.

Ela torna-se, por meio de seu corpo docente, um micropoder capaz de controlar e julgar pois, ao invés de advogados e juízes, tem-se diretores, coordenadores, professores e psicólogos; ao invés de réus, alunos.

> *"(...) O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior.(...)" (FOUCAULT, 1996:120)*

Assim, para fazer a análise dessas relações que permeiam a educação, é preciso percebê-las em suas singularidades, ou seja, como os saberes e as práticas de poder se desenvolvem dentro da escola, pois elas não se encontram em lugares determinados, ou nas mãos de alguns indivíduos, como os professores, bedéis ou psicólogos, mas espalhadas por todo o corpo escolar e para além dos muros da escola, formando uma rede de relações de poder que se dão dentro dessas instituições e de todas as suas ramificações.

Nas práticas pedagógicas o que se vê é que, ao mesmo tempo em que existem relações de poder por parte dos profissionais especializados e da própria instituição, existem também relações de resistência pois, segundo Foucault, o poder não é imposto, ou determinado, mas exercido.

> *“(...) O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (...)” FOUCAULT, 1989,183)”*

Desta forma, o poder perpassa todas as relações, não se adquirindo ou se impondo, mas se exercendo, possuindo um caráter de produção e multiplicidade, envolto em redes e em micropoderes, perdendo assim, a idéia de unilateralidade e verticalidade.

Na sociedade de controle, a resistência vem na forma do que Deleuze chamou de "anonimato" ou "vacúolos de silêncio" ou seja, a formação do sujeito não por meio de produções de verdade criadas pelas instituições, sejam elas confinamentos ou controlatos, mas, por espaços de liberdade que são criados através de subjetividades, isto é, pela construção de si por si mesmo e não por exercícios de poder.

Em relação à pedagogia, a resistência pode se manifestar de diferentes maneiras, como no próprio "vacúolo de silêncio" por parte de alunos e até mesmo de professores descontentes com essas práticas, ou em outros tipos de pedagogia, como a libertária, que se contrapõe a qualquer tipo de exercício de poder que torne o saber único, disciplinar e institucionalizado.

Contrariando os dispositivos e tecnologias de poder utilizadas na sociedade disciplinar, como o exame, a confissão, o castigo, as normas e regras formadas pela própria instituição sem a menor participação de qualquer pessoa que não faça parte do regimento escolar, ou que se oponha a ele, ou da sociedade de controle como as chamadas, as senhas, o olhar eletrônico, as escolas libertárias não controlam a presença, não determinam as atividades a serem feitas, não dão notas, promovendo assim, a auto-formação e o anti-autoritarismo no lugar da repressão e do poder coercitivo.

> *"(...) a escola regular consagra com suas práticas um regime de verdade no qual a liberdade é liberdade para cumprir a lei, seja ela de Deus, do Estado ou da normalidade, tênue linha que separa, para o especialista, o comportamento normal do anormal. A partir daí, a igualdade só existe perante as leis, que por si só são injustas; e o apoio mútuo é um artifício do qual o interesse se vale para o exercício da competição econômica, social e/ou política." (PEY in BELTRÃO, 2000;10)*

Nas escolas tradicionais[5], o poder se exerce também sobre os corpos daqueles que são punidos, vigiados, pois fazem parte de um aparelho de produção, no caso, a instituição, e por ela são controlados.

Suas práticas pedagógicas são exemplos de como essas relações se manifestam, pois cedem lugar a saberes que reforçam esses efeitos de poder sobre o indivíduo, seu corpo, sua mente. Adestram e domesticam, enfileiram para vigiar e controlam para punir.

Aquele que infringiu as regras da instituição escolar, o aluno infrator, participa de um ritual, no qual o castigo corporal dá lugar ao castigo moral, fazendo com que perceba o seu erro e se envergonhe dele.

Ao invés de 'ajoelhar no milho', será humilhado por meio de palavras e atos, e se verá constantemente ligado a esta falta, não deixando portanto, em momento algum, de ser uma relação de poder daquele que detém o discurso da verdade.

Este ritual fará com que a infração esteja totalmente ligada ao indivíduo, não se tratando mais de infração versus aluno, mas duas coisas que se unem e se transformam numa só.

Não é mais o que ele fez, mas o que ele é, não o que fará, mas o que será, existindo inclusive, uma série de 'aparatos legais' do ensino, como pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, que melhor farão com que se ajuste novamente às regras escolares, pois constituem o que Foucault chamaria de "regimes de verdade" sobre esses indivíduos, sobre esses corpos e portanto, detendo também as práticas de poder, pois o estudarão, o dissecarão, o tornarão objeto do seu próprio querer saber, transformando-os, assim, em sujeitos/objetos de estudo.

[5] Por escola tradicional, regular, diretiva, entende-se toda instituição que se volta para a classificação, seriação, disciplinarização, e não para os princípios de solidariedade e liberdade. Escolas que se preocupam com a quantidade de alunos que têm e com o número de alunos que entram no vestibular e não com a autoformação, a autonomia e a coletividade.

O saber está investido de poder, pois se torna o elemento de acusação. É aquele que o detém, que pode acusar e punir os corpos, as mentes, as almas e também se apropriar da verdade.

Mas, ao mesmo tempo em que a punição gera um saber sobre aquele que está sendo punido, também possibilita práticas de resistência, acentuando ainda mais seu caráter positivo, pois todo esse aparato jurídico punitivo que se localiza no âmbito escolar, não é apenas mecanismo de negação, pois produz saberes. É impossível assim separar poder de saber e supor que ambos não estejam relacionados.

Em relação à sociedade de controle, a escola legitima a ordem hierárquica do saber e do mercado de trabalho, transformando os estudantes em corpos dóceis e disciplinados, dependentes da sociedade de consumo, e a punição se dá na forma como a sociedade vê este sujeito ou seja, se ele está apto a participar dela, ou se será excluído.

Na sociedade de controle, tanto a escola como o mercado profissional formarão a subjetividade dos alunos.

> *"As escolas têm-se limitado a formar alunos disciplinados, enquadrados, burocratizados, formados a partir de um ensino autoritário, cujo conteúdo muda de acordo com as teorias mais aceitas pelos discursos de verdade. O modelo de escola que se conhece visa a perpetuar teorias burocráticas, impedindo a manifestação das singularidades." (SÁ in BELTRÃO, 2000:14/15)*

Assim a escola, nestes moldes, tem a função de normalizar, disciplinar e formar a subjetividade dos indivíduos de acordo com suas verdades e saberes, fabricando o sujeito da maneira que achar melhor, classificando-o, rotulando-o e

moldando-o, e não permitindo a produção de qualquer outro tipo de subjetividade que vá de encontro a seus interesses.

A instituição escolar teria, segundo Foucault, além de outras coisas, a função de distribuir o jogo dos poderes e dos prazeres e, ao mesmo tempo, de vigiá-los segundo sua distribuição em sala, nos dormitórios e, por que não, nas práticas, nas teorias, nos métodos, além do controle dos alunos e, também, de um controle que os qualifique tornando, assim, não só a pedagogia, mas a própria educação como ciência.

Portanto, em se tratando de poder como uma prática social e não uma teoria, é perfeitamente possível dizer que a pedagogia é uma forma, um regime de poder e, como tal, ao mesmo tempo produz e encarcera um determinado saber, o pedagógico.

A pedagogia como ciência produz saber por meio de discursos e de mecanismos de poder que são transmitidos aos indivíduos como regimes de verdade que, por sua vez, se constituem como um conjunto de regras nas quais se distingue o “verdadeiro” do “falso”, pois o “verdadeiro” possui efeitos específicos de poder.

Desta forma, existe uma tríade: saber, poder, verdade, que se encontra em todos os campos da sociedade disciplinar, em todas as redes, na escola, na prisão, no hospício.

> *"É justamente a regra que permite que seja feita a violência à violência e que uma outra dominação possa dobrar aqueles que dominam. (...) O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam, de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto; de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer*

> *funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras*". (Foucault, 1989:25)

Para Foucault o conhecimento é político, pois o saber e o poder estão interligados. Enquanto um produz saber, o outro reafirma os poderes.

> *"Se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos, mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder (...)" (*FOUCAULT apud GALLO, 1997:111)

A relação entre conhecimento e poder se dá pelo fato de a produção do saber ser movida por uma 'vontade de verdade', que é um ato totalmente político e de poder.

É dentro desse contexto que o processo educacional articulou-se em pedagogia, construindo cientificamente uma verdade sobre o ensino e a aprendizagem, utilizando como mecanismo de poder a disciplina e suas técnicas de poder, controle e regulação.

Partindo disto, podemos afirmar que a pedagogia, além de ter criado a educação, o ensino (como a psiquiatria criou a loucura), encarcerou-a e a dominou.

O poder sobre o corpo existe por meio do saber que se tem sobre ele e no domínio que este saber exerce por meio de controles e vigilâncias. Porém, este mesmo poder produz resistências como, por exemplo, a opção que cada indivíduo faz sobre seu corpo, sobre sua sexualidade.

> *"O corpo se tornou aquilo que está em jogo numa luta entre os filhos e os pais, entre a criança e as instâncias de controle. (...).* (FOUCAULT,1989:147)

Porém, é preciso ter cuidado para, no exercício dos contra-poderes, não incorrer no mesmo tipo de discurso que se combate, transformando o saber em "*único e verdadeiro*" uma vez que, para se exercer o poder, é preciso também se exercer a produção de verdade, como via possível do saber, pois ambos estão intrinsecamente ligados.

Segundo Foucault, desde a Idade Média o poder deve e precisa ser legitimado e, no decorrer do tempo, essa legitimação passa a ser feita por qualquer pessoa que traga em si o discurso do dominador, seja soberano, professor, diretor, carcereiro, e que possui espaço suficiente para exercê-lo, pois se encontra diante de corpos periféricos e múltiplos, que fazem parte da sociedade, da escola, da prisão e que permitem que ele circule e se esparrame.

No caso da escola, os alunos são o corpo periférico por onde circula o poder dos detentores de saber, a rede que transmite os discursos de um lado a outro.

Indo mais além, pode-se dizer que, partindo do ponto de vista dos mecanismos de poder, o que interessa em relação aos alunos é a força econômica que eles geram e o poder que os controla, e não seus interesses em relação à manutenção de um discurso ou outro. O poder perde e assume uma conotação de dominação e vigilância que será denominada como poder disciplinar.

O corpo, neste contexto, torna-se manipulável, treinável, obediente, hábil e, portanto, dócil.

1.2. A DISCIPLINA COMO EXERCÍCIO E TÉCNICA DE PODER

Nas sociedades disciplinares a escola, assim como a prisão, o hospício e o exército, produz poderes específicos que são chamados por FOUCAULT de disciplinas ou poder disciplinar, e que atuam no corpo social moldando-o e tornando-o, ao mesmo tempo, dócil e útil.

"Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade, utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas". (FOUCAULT, 1983:126*)*

A disciplina controla o espaço e o tempo, vigia, exerce poder e produz saber, dominam os corpos e os controlam, tornando-os úteis e não mais apenas dóceis. É um domínio sobre o corpo do outro, denominado pelo autor como 'anatomia política' ou 'mecânica do poder'.

"O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Formam-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma anatomia política que é também igualmente uma mecânica de poder, está nascendo." (FOUCAULT apud MAIA, 1995:66)

Essa anatomia política surge desde cedo nas escolas, em micro-espaços e micro-poderes. O termo disciplina capta aspectos do poder e do conhecimento, que costumam estar ocultos. Na educação, por exemplo, sugere sujeição e obediência.

Pode-se dizer, nesse caso, que o poder não é mais exercido apenas por hierarquias institucionais verticalizadas como o Estado, o Soberano a Igreja ou oriunda das diferenças de classes sociais, mas pelas disciplinas nos espaços de confinamento. São elas que determinarão as relações de seus exercícios nas práticas pedagógicas, pois correspondem tanto à dominação, quanto ao saber.

A escola como instituição exerce papel fundamental no processo de individualização por meio das disciplinas pois, apesar da multiplicidade dos alunos por meio do controle dos corpos que se dá pela disciplinarização, exerce-se um poder individual sobre cada um deles, tornando-os singulares, únicos para, assim, controlá-los um a um, pois ela também é um instrumento de poder que vigia e controla os indivíduos.

Portanto, ela fabrica sujeitos que, por sua vez, são objetos e instrumentos do seu exercício, por meio do que Foucault chamou de olhar hierárquico e sanção normalizadora.

Esses instrumentos de poder são exercidos de diversas maneiras, como pela disposição dos corpos em fila, a disposição das carteiras, a arquitetura física da instituição e também, pelo exame, que permite estabelecer uma visibilidade sobre o saber do aluno.

O exame qualifica e pune, possibilitando ao aluno obter conhecimento e legitimando ao mesmo tempo, o saber do professor, possuindo a característica de controlá-los.

A disciplina, como campo de saber, transforma-se ao mesmo tempo no saber e em mecanismo político de controle, de punição, de exercício de poder, pois disciplinarizar é tanto organizar, classificar as ciências, como domesticar os corpos, as vontades, e produzir saberes.

> *"Trataríamos aí do 'corpo político' como conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontes de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber"* (FOUCAULT, 1983:30)

A disciplina, por sua vez, se encarrega da 'técnica do detalhe', que serve como controle dos indivíduos, esmiuçando os gestos e os movimentos, além de determinarem cada momento na vida escolar.

> "A minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito. (...) (FOUCAULT, 1983:129)

As tecnologias individualizantes são usadas tanto na instituição escolar como no exército, prisão ou hospício, pois uma de suas funções é a de tornar o poder, que é múltiplo, em individual. Por meio dessas tecnologias, ele deixa de ser exercido no todo para se dar sobre o 'um', para controlar e punir o corpo que pertence a uma rede de relações sociais.

A disciplina, como sinônimo de poder, controle e dominação, se encarrega também de todos os detalhes que servem para um total controle do indivíduo, esmiuçando cada gesto e cada movimento na vida de quem freqüenta a instituição escolar, controlando os horários, o espaço, os olhares, a postura.

Ela marca, dentro da heterogeneidade escolar, o que há de mais homogêneo, no sentido de controlar e conhecer os corpos, pois cada lugar é determinado, demarcado para uma maior visualização dos indivíduos e, assim, um melhor reconhecimento de suas faltas e atos.

É um constante vigiar no meio dessa multiplicidade difusa de corpos dentro de um espaço analítico que tem como objetivo cercear cada ato, cada gesto, individualizando ao máximo o que deveria ser um grupo e assim tornar o saber sobre ele um saber sobre cada um.

> *"Pouco a pouco - mas principalmente depois de 1762 - o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea,*

ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar(...) (FOUCAULT, 1983:134)

Ao determinar que cada aluno tenha seu espaço específico na sala de aula, foi possível um total controle sobre eles, ocasionando, assim, uma disciplinarização dos corpos, transformando a escola, ao mesmo tempo, no local que ensina e no que vigia, tornando-a no que Foucault chamou de 'quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente classificador do professor', possibilitando também a otimização do tempo e dos gestos, tornando-o útil e jamais ocioso.

É possível que o professor, ao demonstrar todo seu saber para uma sala repleta de cérebros abertos e prontos para receber qualquer tipo de informação, lance um olhar hierarquizador e inquisidor por todos os espaços da sala de aula e para cada um desses cérebros em especial, transformando o todo em uno, individualizando o que é múltiplo.

"As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento". (FOUCAULT, 1983:156)

Para Foucault, a disciplina também produz, por meio do exercício do controle dos corpos, táticas disciplinares como a divisão espacial, na qual a sala de aula torna-se um divisor de águas entre a individualidade e a multiplicidade pois, conforme a disposição das carteiras por exemplo, é possível ter uma visão total e portanto, um controle também total sobre cada um.

Outro exemplo é a codificação das atividades, podendo ser por meio de atividades ou do exame, no qual o aluno é individualizado e julgado pelo seu saber e, por fim, a acumulação do tempo, otimizando-o para o controle das atividades, dos corpos e dos indivíduos.

A partir desta divisão é possível perceber que a principal prática da disciplina é, sem dúvida alguma, a coerção individual e coletiva dos corpos e seu adestramento.

Um dos instrumentos que confere maior poder às práticas disciplinares é o olhar que pode vir na forma de "Panóptico" ou de maneira clara e visível por meio dos bedéis, professores, diretores e dos próprios alunos.

É por meio dele que a vigilância se dá de maneira mais efetiva pois ele está lá, mesmo que não se deixe ver, observando e controlando a tudo e a todos. A própria arquitetura das escolas possibilita esse olhar vigilante e observador, permitindo um controle interno e externo

Outro instrumento é o exame. Segundo Gallo[6], a origem da pedagogia como 'ciência da educação', deveu-se ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação e a quantificação da aprendizagem. O saber é medido pelo exame e controlado pelo professor.

O exame é fundamental na escola para que o 'conhecimento' se dê. O mestre transmite ao aluno seu saber e logo em seguida o retira, tornando-o um documento escrito, perigoso e comprometedor.

> *"Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-los a traços 'específicos', como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução*

particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente, e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa 'população". (FOUCAULT, 1983:169)

Por fim, a disciplina é um tipo de poder que se utiliza de diversas tecnologias para ser exercido. É uma 'anatomia do poder', exercida seja pela escola, pela prisão, e até mesmo pelo hospital, assegurando a ordenação das multiplicidades humanas, tornando-as ao mesmo tempo dóceis e úteis.

" (...)As disciplinas são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las. Uma multiplicidade (...) atinge o limiar da disciplina quando a relação de uma para com a outra torna-se favorável" (FOUCAULT, 1983:193)

É o mecanismo de poder no qual se controla o corpo social e, principalmente, seus indivíduos, multiplicando suas capacidades e vigiando sua conduta. A escola é um dos exemplos dessa tecnologia disciplinar, que transforma a multiplicidade em individualidade de corpos e ações que são controlados por um vigia, um bedel, por notas, por exames, por concursos, e possibilita ao corpo docente o saber e a domesticação de cada um dentro do todo, tornando-o obediente às regras morais da instituição escolar.

"O outro lugar onde vemos aparecer esta nova tecnologia disciplinar é a educação. Foi primeiro nos colégios, depois nas escolas secundárias onde vimos aparecer esses métodos disciplinares nos quais os indivíduos são

[6] GALLO, Silvio, Autoridade e construção da liberdade: o paradigma anarquista, 1993; 74

individualizados dentro da multiplicidade. O colégio reúne dezenas, centenas e às vezes milhares de escolares, e trata-se então de exercer sobre eles um poder que será muito menos oneroso do que o poder do preceptor que não pode existir senão entre o aluno e seu mestre". (FOUCAULT,1983:112)

Outra tecnologia disciplinar que está sendo desenvolvida, porém não mais na sociedade disciplinar, mas na de controle, é o que pode-se chamar de Panóptico eletrônico, ou seja, câmeras espalhadas por todo o edifício, inclusive dentro das salas e na cantina, controlando cada movimento, cada gesto, cada olhar, tanto dos alunos como dos professores, assim como o controle de chamadas digital, para que o aluno que não compareça às aulas seja devidamente registrado e posteriormente punido. É um vigiar que foge à instância do próprio professor que deixa de ser o que controla para se tornar ele também um objeto de controle.

O Panóptico nada mais é do que uma tecnologia de poder que permite exercê-lo por meio da vigilância e controle dos corpos. Em outras palavras, é a internalização do poder disciplinar.

Assim, as relações de poder que permeiam o corpo social, inclusive a instituição escolar, passam por toda uma estruturação física de olhar e vigilância, de poder e controle, fazendo com que a idéia do Panóptico de Bentham persista até os nossos dias. Porém, o que o torna mais assustador, é a maneira velada como estas relações se dão e como o Panóptico se esconde por trás de uma arquitetura que se diz a favor da educação e das crianças.

A internalização do poder disciplinar torna-se normalização do poder, sendo aceito por todos, por meio de um discurso de modernização do ensino, e a disciplinarização transforma-se em discurso de limites e regras, necessários a todas as escolas para um bom funcionamento e empenho educacional. Portanto, o que era poder, torna-se regra de convivência.

"(...)Aprendendo as regras ditadas pelos discursos que acontecem nesta instituição e o significado do que é preciso fazer para entrar neste jogo de interesses, aprende-se a ser um indivíduo dócil que respeita muito bem as regras, assim como, também, o que ser este tipo de indivíduo significa." (SÁ, 1997:67)

As escolas possuem maneiras diversas de regulação e normalização disciplinar, que vão desde atos repressivos como provas e castigos dados por professores e coordenadores, até discursos, feitos pelos próprios alunos, sempre acordados com os professores para que, assim, vejam-se submetidos a uma espécie de terapia escolar a favor do grupo e da "subjetivação do indivíduo".

O Panóptico possibilita, assim, um duplo controle, pois está nas mãos do corpo docente, ao mesmo tempo em que é utilizado por alunos ávidos, não por conhecimento, mas por não serem punidos e vigiados, sendo capazes de controlar os colegas. É a normalização e sujeição de alguns em detrimento de outros e a favor da escolarização e do controle dos corpos dentro do cotidiano escolar.

Em suma, a escola tornou-se, assim, um dos lugares nos quais os saberes, os controles e as punições já se encontram arraigados no próprio corpo social ao qual pertencem e aqueles que deveriam lutar contra eles, ou seja, alunos, loucos, prisioneiros, já estão tão impregnados destes exercícios e destas técnicas de poder que acabam por fazer parte e se apropriar deles.

A disciplinarização da escola e normalização dos alunos faz parte do conhecimento que se quer ter sobre eles, e sobre seus saberes.

‘(...) A disciplina é o conjunto de técnicas pelas quais os sistemas de poder vão ter por alvo e resultado os indivíduos em sua singularidade. É o poder de individualização que tem o exame como instrumento fundamental. O exame é a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos,

> *julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício de poder."(FOUCAULT, 1989:107)*

Assim a pedagogia, como disciplina, surge para tornar o aluno um indivíduo submetido ao controle do professor que, por sua vez, torna-se um especialista na arte de transformá-lo em seu sujeito/objeto de estudo, localizando seu saber, seus problemas e, principalmente, suas resistências, e a escola se torna um espaço de coerção, controle e vigilância que, por meio de técnicas disciplinares, se apodera de suas vidas.

A instituição escolar age sobre o aluno, muitas vezes, na forma de repressão e apropriação do saber e, portanto, da utilidade dos mesmos em fornecer matéria prima para seu estudo e observação. Portanto, o aluno torna-se útil a partir do momento em que é transformado em objeto de estudo, ampliando o saber dos que detêm o poder e as tecnologias utilizadas para tanto.

No entanto, ao passar da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, o que vemos é que a escola perde seu "status" de confinamento para se juntar aos "controlatos" como a empresa, o escritório, o meio profissional, e as disciplinas, como exercícios e técnicas de poder, dão lugar a uma avaliação e controle contínuos e a uma formação permanente dos sujeitos, impossibilitando o desligamento, seja da escola, ou da empresa.

> *"(...), assim como a empresa substituiu a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. (...)*
>
> *Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, (...) (DELEUZE, 2000:221)*

Portanto, as disciplinas e os espaços de confinamento são “ampliados” pelo controle eletrônico. Antes, a vigilância, a regulação, o exame, a normalização. Agora, o controle, a avaliação contínua e a formação permanente, fazendo com que o aluno, o profissional, o sujeito controlado pela sociedade e pelos olhares eletrônicos, números e cifras, permaneça “ligado” 24 horas por dia.

> *”(...) O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade.*
>
> *Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento.” (FOUCAULT, 1989.14)*

A escola como prática de poder também forma regimes de verdade que se apoderam tanto do corpo docente como do corpo discente. Porém, em todos os exercícios de poder existem exercícios de contra-poder e portanto, de resistência.

1.3 RESISTÊNCIAS E SUBJETIVIDADES PRODUZINDO A ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

É preciso, desta maneira, que se mude a instituição escolar e suas práticas de poder, para que o regime de verdade torne-se apenas verdades, que podem ser aceitas ou não, mas jamais impostas.

As relações de resistência se dão, tanto por parte de alunos, como de alguns professores, que utilizam seu saber para romper com o poder, mostrando

outros discursos que fogem do acadêmico e do institucional e que, como tal, configuram-se como contra-poderes .

> *“Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores de censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. (...) (FOUCAULT, 1989:71)*

Traçando um paralelo com a proposição de Foucault, o discurso da escola é o de que o aluno precisa ter o saber, precisa formar um espírito crítico e, no entanto, tolhe qualquer manifestação neste sentido, pois sabe que é uma relação de resistência que penetra nas redes de poder da instituição e se alastra por todo o corpo social e, por isso, necessita ser calada, dominada, hierarquizada e vigiada, porém sempre de uma maneira velada.

Ao contrário da prisão, na qual o poder aparece em todas as formas e instâncias, na escola ele se manifesta por meio de relatórios, registros, exames, demissões e expulsões, o que faz parte de uma rede de disciplinarização do ensino e do saber.

Nestas relações, o aluno é submetido a uma hierarquia que o individualiza para vigiá-lo e controlá-lo por meio do exame, que dá ao professor condições de conhecê-lo, julgá-lo e, assim, exercer ao máximo seu poder.

As diferentes pedagogias, na forma de discursos científicos, tratam o aluno como seu objeto de estudo, tornando-o prisioneiro de saberes e verdades absolutas.

Ao contestar essas verdades, tornam-se indesejáveis, perigosos, *personas non gratas* dentro da instituição escolar, buscando, assim, formas de

resistência que muitas vezes são encontradas em práticas escolares que fogem à regra.

Porém, estas práticas de resistência não são bem vistas pela instituição escolar pois, ao contestar, tornam-se, fazendo um paralelo com a *"História da Loucura"* de Foucault, doentes que precisam ser isolados e tratados como tal, ou sendo expulsos, ou tratados como "alunos problemas" existindo, para isso, uma série de especialistas que se articulam para curá-lo, demonstrando que o problema está na sua maneira de se relacionar com o mundo, com a escola e com os colegas, trazendo um aparato psicológico e pedagógico para que o aluno acredite realmente, que o problema não é com a escola, mas com ele e sua maneira de ver as coisas.

A escola, para não cair nas mãos de alunos e professores descontentes, cria mecanismos de observação, controle e classificação, que passam a fazer parte do dia-a-dia, intimidando aqueles que não se encontram satisfeitos, pois o conhecem e o tratam como um doente, que precisa de cuidados para continuar vivendo.

Por meio de um olhar inquiridor, eles são excluídos da sociedade escolar, para que não contaminem os outros.

É ao estudar este aluno como objeto, que a pedagogia se torna ciência e, ao resistir a este estudo e deixar de lado o objeto para trabalhar com o indivíduo e com o grupo, suas possibilidades como produtores de saberes e verdades, que ela deixa de ser científica para poder se tornar libertária e romper com o autoritarismo, a disciplinarização e a institucionalização do saber, não para colocar algo em troca, substituindo uma verdade por outra, mas para dar possibilidades ao processo do conhecimento.

A partir do momento em que as relações de poder mudam o foco da instituição como dominadora e detentora dos saberes para o próprio aluno como sujeito, dono de si, de seu corpo e de sua mente, a pedagogia possibilita

mudanças sociais que permitirão ao aluno não mais a sujeição, mas a subjetivação, ou seja, *"modos instituídos do conhecimento de si e sobre sua história" (FOUCAULT, 1997,109).*

Para Foucault, "não há transformação do mundo sem a transformação de si". (ORTEGA, 1999: 25), ou seja, é a própria concepção de poder que muda, pois já não é mais o poder de um sobre o outro, mas o poder do indivíduo sobre ele mesmo, sobre seu corpo e sua alma para assim, se construir como sujeito.

É a criação e busca da identidade e por sua vez, da formação do sujeito, que atua e transforma a si e as relações, possibilitando a própria estética da existência, ou seja, a construção do corpo, do comportamento, dos sentimentos e da vida.

A educação, como participante ativa no processo de construção do sujeito e de transformação social, deve estar intimamente relacionada à vida e a transformação do homem por meio dela e das suas relações sociais. além da busca incessante de si por si mesmo ou seja, do conhecimento sobre ele mesmo e sobre suas relações sociais por meio da amizade e solidariedade.

Para isso, deve fornecer as bases para a constituição do sujeito como tal, ou seja, como prática de si e prática de resistência, contrapondo-se à construção dele por modelos impostos por pedagogias diretivas, cujo eixo do poder concentra-se nas mãos dos professores e de seus saberes e não no conhecimento do aluno sobre ele mesmo.

Neste ponto, como resistência, temos a pedagogia libertária, que possibilita a subjetivação, ou seja, a autoconstituição do sujeito por meio de práticas de liberdade.

A educação libertária é um modo de vida, uma das maneiras pelas quais os sujeitos constróem sua subjetividade, suas amizades, seus pensamentos, suas paixões, pois mais do que uma simples escolarização ou transmissão de

conhecimento é sua própria existência na condição de sujeito que atua, participa, concorda e discorda, contrapondo-se à normalização, classificação e objetivação.

O homem deve se criar, se buscar, se perceber, se formar, e a educação é um dos caminhos para que isso ocorra. É, neste sentido, de criação e transformação de si, que repousa a estética da existência, ou seja, a descoberta de si como sujeito, o caminho a ser construído por meio da liberdade, ultrapassando as barreiras entre escola e mundo, transformando a própria vida e suas relações sociais, como se fosse uma obra de arte, transformando a escola em espaços de liberdade e prazer, e a pedagogia em conhecimento e vida.

> *"A Moderação não corresponde a uma lei, à qual o indivíduo se submete, nem a um código que tenta definir, mas à procura de um estilo, de uma estilização do comportamento configurada segundo os critérios de uma estética da existência, ou seja, das formas "por meio das quais o homem se apresenta e se esboça, se esquece ou se desmente ante seu destino de ser vivo e mortal. (...)" (ORTEGA, 1999,75)*

Partindo da visão de subjetividade e não mais de sujeição, a pedagogia libertária seria a resistência que possibilitaria espaços de liberdade no controle dos corpos, não para criar novas regras, mas para transformá-las e, assim, vivenciá-las de outra maneira, convergindo razão e alma e transformando-se em uma prática social da qual a educação tem participação efetiva, possibilitando a construção do sujeito autônomo e das relações humanas.

É a possibilidade da sua transformação e, portanto, do poder exercido sobre ele, mudando o eixo do poder da pedagogia sobre o sujeito, para o sujeito sobre ele mesmo.

A subjetividade proporciona ao sujeito a preocupação com ele mesmo. Ele torna-se seu próprio objeto e não mais objeto da pedagogia, ou dos saberes.

Não se trata mais de estudar o sujeito como objeto da ciência, mas como objeto de si mesmo, a partir da sua própria construção e do que Foucault chamou de **cuidado de si**, ou seja, da própria subjetivação e construção do sujeito, ou a **prática de si**, pela qual ele se livra da sujeição imposta pelos saberes que a pedagogia produz.

> *"Ocupar-se de si não é, portanto, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida. (...) Trata-se agora de ocupar-se de si, por si mesmo. Deve-se ser, para si mesmo e ao longo de toda sua existência, seu próprio objeto." (FOUCAULT, 1997, 123)*

As resistências no âmbito escolar se dão, portanto, a partir do momento em que as relações se tornam não mais de sujeição, mas de subjetivação, a partir do momento que o controle sobre os corpos for substituído pelo controle do próprio corpo e que as relações de poder derem lugar às relações de prazer.

Para os libertários, a vida, assim como a educação, é uma prática de coletivização, de amizade e de solidariedade; são estilos de vida, formas de ver o mundo, de ver a si próprio e de ver o outro.

É o que Foucault chama de Ética como Estética da Existência ou seja, "um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica" (FOUCAULT apud DELEUZE, 2000;125).

Os anarquistas criam uma estética que possibilita a relação entre suas utopias e sua vida presente.

Eles buscam viver práticas que levem a uma maior liberdade, a uma arte de viver, pois vivem o dia-dia, o cotidiano.

A pedagogia libertária como estética da existência, representa a interação das vontades individuais e coletivas do saber, do prazer, do ensinar e do

aprender. Das regras negociadas e não coercitivas, da liberdade do indivíduo mas também do grupo, ampliando a liberdade do conhecimento, da busca e, principalmente, da formação da subjetividade.

Os anarquistas não separam a educação da vida, ao contrário, juntam-nas em uma coisa só, buscando maiores espaços de liberdade, afirmando a autonomia do indivíduo sem deixar contudo, de percebê-la em sua relação com o outro.

Desta forma, a pedagogia libertária propõe a estética como conceito fundamental na criação de estilos de vida, estilos que, necessariamente trarão as contribuições individuais de cada sujeito.

A pedagogia libertária deve, acima de tudo, assegurar a manutenção e ampliação dos desejos desses indivíduos, de seus sonhos, sua imaginação, seus prazeres e suas aspirações. Mais do que isso, cada ato educativo deve constituir-se em um caminho privilegiado para a negociação destes estilos individuais garantindo espaços para perguntar, em lugar de apenas responder, de maravilhar-se, em lugar de constatar o já feito.

É preciso que cada um possa, por meio da educação, criar realidades cotidianas, individuais e coletivas formando assim, a sua própria estética, o seu próprio estilo de vida.

2. PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

"A anarquia não é para nós anarquistas, um belo sonho a ser sonhado ao luar, é um modo de vida individual e social a realizar"

Enrico Malatesta

A transformação do capitalismo em direção a uma sociedade igualitária ou mais livre foi a grande utopia de diversos movimentos revolucionários, de maior ou menor alcance, que se espalharam pelo planeta a partir do século XVIII.

Dentre as diversas formas de se repensar as relações entre os indivíduos, os anarquistas, com seu desejo de busca infinita por liberdade, formaram a crítica mais radical, tanto ao próprio capitalismo quanto a concepções que com seus discursos mascaravam novas formas de re-tecer a complexa teia das relações de poder, agora travestidas na forma do partido e de teorias "universais" e "libertadoras".

No final do século XIX e início do século XX, a sociedade estava baseada em um estilo de vida burguês, no qual o Estado representava o papel de "Grande Pai", e a Igreja de "Eterna Conselheira".

O movimento anarquista deste período procurava justamente dar um "basta" neste modo de vida, mudando de vez a ordem social vigente e invertendo a lógica liberal (de forma que a liberdade de um aumentasse a liberdade do outro e não significasse seu limite), abolindo a propriedade privada e o Estado, para ir ao encontro de uma sociedade autogestionária, solidária e livre.

Para estes militantes, a educação possui papel fundamental neste processo, pois é um dos instrumentos que pode possibilitar ao indivíduo perceber sua importância nesta mudança, tirando-o da ignorância e do ostracismo em que vive, mostrando caminhos a serem seguidos contra o autoritarismo e o dogmatismo

impostos pelo Estado, pela Igreja e pelas "classes dominantes", como demonstra MORIYÓN.

> *"O movimento anarquista moderno (século XIX e início do século XX), desenvolveu-se em torno de 3 grandes temas: (...) a educação ocupava uma importante estratégia no processo da revolução social tal como desejavam realizar os anarquistas" (MORIYÓN, 1989:7)*

A educação se tornou o ponto de convergência entre o proletariado e as idéias anarquistas de liberdade e autonomia, tanto intelectual como social, como forma de superação de sua condição de ignorância na busca pelo saber, dando-lhes as bases para que fossem capazes de seguir seus próprios caminhos, tornando-os indivíduos solidários e voltados para o coletivo.

É dessa questão, ou seja, da importância da educação para o universo libertário e de uma parte de sua fértil criação/ação pedagógica que tratará este capítulo.

Para isto, recorre-se a alguns pensadores anarquistas, como Proudhon e Bakunin, que se remetem apaixonadamente a esta questão, e a algumas experiências libertárias na educação.

2.1 EM BUSCA DA LIBERDADE:PROUDHON, BAKUNIN E A EDUCAÇÃO

A educação, apesar de não ser o único nem o principal instrumento para uma significativa mudança social, era considerada por anarquistas como Proudhon (1809-1865) e Bakunin (1814-1876), um elemento primordial na luta pela superação das diferenças sociais.

Era pois, um dos meios que poderia formar, como dizia BAKUNIN, *'as consciências e vontades libertárias'*, e um processo de mudança indispensável e

necessário, tornando-se o alicerce para que o operário buscasse sua própria liberdade e autonomia.

> *"O ensino deve ser igual para todos em todos os graus, por conseguinte deve ser integral, quer dizer, deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento como para o trabalho, a fim de que todos possam igualmente tornar-se homens completos" (BAKUNIN apud MORYIÓN, 1989:43)*

A concepção que os anarquistas elaboraram a este respeito no século XIX pressupunha que, cada escola deveria funcionar de acordo com os interesses de seus alunos, seus funcionários e da comunidade. Era preciso, antes de mais nada, que se libertassem do jugo do Estado, da Igreja e das classes dominantes, para que conseguissem a igualdade social.

Isto, porém, só seria possível se ocorresse na educação um sistema de participação efetiva de todas as pessoas, de toda a sociedade no processo educativo, não havendo submissão às ideologias dominantes, pois só assim chegariam a uma democracia direta e participativa como queria Proudhon e não apenas representativa, que favorecesse aos interesses de poucos, como desejavam o Estado e a burguesia.

Proudhon acreditava que a educação só se tornaria possível a partir do momento em que ela fosse efetivamente universal, que todos os indivíduos tivessem acesso a ela, respondendo aos interesses do povo e não apenas aos burgueses que, ao invés de inserir, subtraíam o ensino e dividiam as classes sociais.

Partindo deste pressuposto, a escola, nos moldes de uma sociedade burguesa e capitalista, representaria a reprodução de valores, a separação e a distinção de classes, e o uso e abuso do poder e do autoritarismo. Ela limita-se a

reproduzir o discurso do Estado e seus interesses, educando para uma sociedade injusta, que age de acordo com interesses econômicos, sociais e políticos da burguesia, ensinando para a manutenção e participação no processo de diferenças sociais e econômicas. [7]

Isto não faz senão separar ainda mais os dominados dos dominadores, pois os detentores do saber se tornam detentores do poder. Nesta escala hierárquica do conhecimento, o operário estará sempre às voltas com o interesse das classes dominantes, garantindo a exploração deste operário e a manutenção da ordem hierárquica de dominação.

Ainda segundo este autor, é preciso livrar a educação desta característica burguesa para, assim, torná-la a mediadora entre o saber e a emancipação, possuindo um papel fundamental neste caminho entre a autonomia e o conhecimento, entre a conscientização e a igualdade.

Para ele, a educação dá as bases para que este processo seja arraigado principalmente pelas crianças.

> *"Toda educação tem por objetivo produzir o homem e o cidadão - segundo uma imagem, em miniatura, da sociedade - pelo desenvolvimento metódico das faculdades físicas, intelectuais e morais da criança. Noutros termos: a educação é*

---

[7]As concepções sócio econômicas dos anarquistas possuem diversas similaridades com as marxistas, especialmente quando se referem à produção intelectual do \`jovem Marx\`. A distância abissal entre ambos se dará nos embates que terão no âmbito da primeira internacional quando Marx assumirá posturas políticas autoritárias.
"(...) O destino desses homens, com imenso desejo de compreender, conhecer, explicar e, enfim, pensar a evolução que se delineava, será o de dar uma forma primeira ao que se pode chamar, no sentido mais amplo do termo, o socialismo. Eles reivindicarão o termo em voz alta, antes que suas diferentes contribuições pessoais conduzam as elites a singularizá-las por uma fórmula particular que atesta melhor seus propósitos. Essa fórmula delimitará suas conquistas teóricas e sublinhará suas ambições particulares.
Eles são, aliás, e Marx mais do que os outros, os herdeiros de Ricardo, economista inglês (...) Entre esses homens que vão tomar um caminho paralelo ao de Marx, alguns nomes: Saint-Simon, Fourier, Pecqueux, Cabet, Considérant, Proudhon, Engels, Bakunin, Kropotkin, Louis Blanc, Blanqui (...) (JOYEUX, Maurice, Os Anarquistas julgam Marx, 2001;14)

a função mais importante da sociedade (...) Aos homens só é necessário o preceito, à criança é necessária a aprendizagem do próprio devir, o exercício da consciência como do corpo e do pensamento" (PROUDHON apud GALLO, 1990:127/28)

Proudhon propunha que o processo para as mudanças sociais só seria possível por meio da produção de cultura que se dava com a troca de saberes e a socialização entre as pessoas, formando o que chamou de **humanização** e **civilização**.

Isso, porém, só seria possível por meio da educação e da busca pelo conhecimento, desde que tanto um quanto outro se encontrassem livres da carga ideológica da burguesia.

"No estágio atual de nossa sociedade, a instrução da juventude, com exceção de uma seleção de privilegiados, é um sonho de filantropia, do mesmo modo que o pauperismo, a ignorância é inerente à condição do trabalhador; essa inferioridade intelectual das classes trabalhadoras é invencível; mais ainda, em um regime político e hierarquizado, com um feudalismo capitalista e industrial e um mercantilismo anárquico, esta instrução, desejável em si mesma, seria inútil, até perigosa. E não sem razão, os homens de Estado, quando ocupam-se da instrução do povo, em todas as épocas a reduziram aos simples rudimentos." (PROUDHON, apud GALLO, 1990:129)

Para se chegar às camadas mais pobres e portanto à igualdade social e econômica, a educação, segundo Proudhon e Bakunin, devia ser baseada no trabalho intelectual e manual e portanto, na educação integral, na qual corpo e mente se aliam dando referencial para a sociedade igualitária.

> "O primeiro ponto que temos que considerar hoje é o seguinte: pode ser completa a emancipação das massas operárias, quando a educação que estas massas recebem é inferior à que se dá aos burgueses, ou quando há em geral uma classe qualquer, numerosa ou não, que, pela origem está destinada aos privilégios de uma educação superior e de um ensino mais completo?(...) O que sabe mais naturalmente dominará o que sabe menos, e se antes de tudo só existisse entre duas classes esta única diferença de ensino e de educação, esta diferença originaria em pouco tempo todas as outras, o mundo dos humanos se encontraria em seu ponto atual, isto é, estaria dividido de novo numa massa de escravos e num pequeno número de dominadores, os primeiros trabalhando como hoje para os últimos." (BAKUNIN, 1989:34)

Sem a separação de trabalho intelectual e trabalho manual não haveria também a separação entre produtores de saber e aqueles que obedecem.

A educação integral[8] permite a todos o acesso ao conhecimento geral, não dando, portanto, chances do uso do poder por meio do saber pois, tanto classe dominante quanto operários teriam as mesmas possibilidades sobre o conhecimento, o que geraria a igualdade do trabalho intelectual e manual e por conseqüência, a igualdade da burguesia e do proletariado, ao menos em termos de conhecimento, o que já é potencialmente um ato revolucionário.

> *"A existência de uma educação desigual não tem outro objetivo senão o de perpetuar e consolidar desigualdades já recebidas em virtude da classe social à qual se pertence.*

---

[8] Por educação integral entende-se a educação voltada tanto para o desenvolvimento intelectual como para o desenvolvimento braçal ou seja, a união da mente e do corpo, do trabalho braçal com o intelectual permitindo a todos o acesso completo á aprendizagem pois desenvolve todas as possibilidades do indivíduo, não permitindo assim, que haja divisão de trabalho e portanto, de classes.

> *Enquanto uns recebem uma maior e melhor instrução, os filhos da burguesia, outros, os filhos dos camponeses e operários, recebem uma educação insuficiente e incompleta. Logicamente, o que mais sabe, dominará o que menos sabe (...). Há que se lutar, portanto, contra uma divisão não justificada da educação e garantir um ensino geral e integral para todos (...). (...) Numa sociedade cada vez mais complexa e tecnificada, é absolutamente imprescindível potenciar uma educação integral se não quisermos pôr nossas vidas em mãos de expertos e técnicos que se amparando no saber vão nos impor decisões absolutamente discutíveis ou até mesmo prejudiciais (...) (MORIYÓN, 1989;22/23)*

PROUDHON também é a favor da educação fora dos locais oficialmente destinados à instrução, ou citando LIPIANSKY[9], *é a favor da desescolarização da educação* como forma de acabar com a sociedade de classes, pois o espaço escolar deveria se transformar em espaço tanto de trabalho quanto de ensino e, portanto, de transformação da instituição escolar em oficinas-escolas, nas quais o trabalhador teria condições de atingir níveis intelectuais e profissionais.

A aprendizagem deve se dar durante toda a vida e de todas as maneiras, isto é, não precisa acontecer apenas nas instituições a ela reservadas, sejam particulares ou do Estado, mas em todas as instâncias. A criança, o adolescente e até mesmo o velho devem se educar por meio de suas próprias experiências e trocas, pelo trabalho e pela emancipação social, e isto não se dá, de forma alguma, em instituições que visam a doutrina e o elitismo educacional.

> *"(...)a democracia deve também estar presente na estrutura da escola. Para que a instituição de ensino seja o veículo da vivência da liberdade e da autonomia, seria inconcebível que sua estrutura fosse burocrática e autoritária, o*

que seria uma contradição com os conteúdos trabalhados, realizando mais uma des-educação do que uma educação. Uma escola que pretenda ser o caminho para a liberdade deve ser, necessariamente, autogerida. Sua administração deve ser libertária, realizada pela própria comunidade, e não hierarquizada." (GALLO, 1990:134)

Portanto, uma das críticas que Proudhon faz em relação à educação burguesa e capitalista, é que ela deveria estar voltada ao mesmo tempo para o trabalho manual e para a aprendizagem (educação integral), para a produção coletiva e, principalmente, para a liberdade e a solidariedade, e não apenas para um sistema hierárquico, que vise à doutrinação e submissão dos indivíduos, pois a escola, nestes moldes, é uma das grandes responsáveis pela separação de classes, dividindo os que sabem e os que realizam este saber, ou seja, empregados e patrões.

"Proudhon , (...) preocupou-se muito com a educação do povo e chamou a atenção já nos primeiros momentos sobre a necessidade de eliminar as diferenças entre trabalho braçal e intelectual. Ele insistia muito no grande valor pedagógico do trabalho, excluído tradicionalmente dos estudos e reservado aos operários. Ao mesmo tempo criticava duramente o excesso de especialização, que reforçava a dedicação das pessoas a atividades fragmentadas, excessivamente mecânicas, com um notável empobrecimento do desenvolvimento pessoal. O objetivo (...) deveria ser o de formar seres inteligentes, capazes de uma visão o mais completa e aberta possível da realidade natural e humana, pois só assim se poderão conseguir pessoas aptas a participar ativamente da vida comunitária, sem a inclinação a deixar-se governar por pessoas mais "expertas" ou mais "técnicas", que se amparam no saber para impor decisões

---

[9] LIPIANSKY, Edmond-Marc, A Pedagogia Libertária, 1999;21, Editora Imaginário.

que favorecem a perpetuação dos privilégios." (MORIYÓN, 1989:22)

Portanto, a educação fechada, hierarquizada, dominada por preceitos burgueses, estatais ou religiosos, só formará pessoas dominadas, hierarquizadas e carregadas destes mesmos moralismos, aumentando ainda mais a divisão e a submissão das classes.

Com a educação fora do espaço escolar, voltada para a liberdade e para a igualdade de conhecimento, para o ensino e para o trabalho, ou seja, para a formação intelectual e manual, esta divisão tenderá a acabar, possibilitando a educação coletiva e permanente, voltada para a cultura e para as relações sociais, com a participação da família, da comunidade e até mesmo dos sindicatos.

Proudhon propõe um ensino voltado para a politecnia, ou seja, a união do ensino formal, intelectual, com aquele voltado para o trabalho manual, artesanal, que só pode ser feito em oficinas-escola, devido às próprias condições de aprendizagem, e não em espaços institucionalizados, nos quais só interessa a instrução em detrimento do saber, no qual o conhecimento científico toma o lugar das ferramentas, como instrumento de trabalho.

Desta maneira, a *desescolarização da escola* significa sair do espaço escolar autoritário, para adentrar no espaço prático, aliando assim os saberes, transformando as teorias em práticas, e dando condições para que o trabalhador se livre do jugo das camadas dominantes e acabe com a divisão dos trabalhos e, consequentemente, de classes. A escola deixaria o espaço estatal, burguês ou religioso e passaria a integrar as fábricas, conciliando definitivamente os saberes prático e teórico, o trabalho e a educação.

"Proudhon é bastante claro: a oficina–escola deve estar na própria fábrica, aberta a todos, em contato direto com a produção. Isolar um pequeno grupo da produção, que receberá

um conhecimento abstrato do trabalho, e que depois fará um pequeno estágio para vivenciar a realidade da produção é tudo que se possa imaginar, menos uma educação igualitária; na verdade é o processo de formação dos supervisores que personificarão o sistema de exploração e a instituição da desigualdade através da divisão do trabalho. Para ele, os alunos devem ser aprendizes já assalariados que, assim, participam realmente do mundo da produção. A aprendizagem não é isolada e fictícia, mas realística, prática, inserida no contexto produtivo." (GALLO, 1990:142/143)

Acreditava também que o ensino não deveria ser gratuito, mas cooperativo, ou seja, era preciso que houvesse uma coletivização de trabalhos para seu custeio e portanto participação igualitária de todos.

Sua crítica em relação à gratuidade era que, na prática, a burguesia acabaria por se beneficiar de um ensino gratuito, favorecendo a desigualdade econômica e o gerenciamento dos meios de produção tendo por consequência a exploração do proletariado, além do fato de a gratuidade ser algo relativo pois, no fundo, era pago pelo Estado.

Se o Estado fosse responsável pelo ensino deteria, além do poder econômico, também o educacional, e conseqüentemente teria os operários à sua disposição.

Para Proudhon, o importante seria que todos, sem exceção, pagassem pela educação, acabando assim, com a desigualdade, a caridade, o poder do Estado ou da burguesia, possibilitando o direito de todos a uma educação justa e igualitária. Mas cada um deveria pagar segundo suas possibilidades, como forma de garantir que não houvesse exclusão dos processos de educação daqueles que não tivessem condições econômicas.

Proudhon defende o "sistema mutualista" como solução em substituição ao ensino gratuito, pois vê neste sistema a possibilidade da solidariedade, do respeito e das trocas coletivas em contrapartida à hierarquia, à autoridade, ao desnível social e à caridade por parte do Estado e da burguesia.

> *"A palavra* mutuel, mutualité, mutuation*, que tem por sinônimo* réciproque, réciprocité*, vem do latim* mutuum*, que significa "empréstimo" (de consumação) e, num sentido mais amplo, "troca". (...) O que nos interessa é saber como, sobre esta idéia de mutualidade, reciprocidade, troca, justiça, substituindo as de autoridade, comunidade ou caridade, se chegou, em política e em economia política, a construir um sistema de relações que tende, nada mais nada menos que a mudar a ordem social do começo ao fim." (PROUDHON, 1986:120)*

Portanto, com a escola aberta ao povo, a situação de miséria e ignorância deixa de existir e dá lugar à cultura, à liberdade e à igualdade, baseado em um sistema no qual todos participam e dividem tarefas e conhecimentos.

Em relação aos professores, Proudhon acredita que deveriam ser escolhidos pela própria comunidade, de acordo com suas capacidades e competências.

O que interessa a ele e a todos os anarquistas é a liberdade de ensino, a educação integral, a supressão do autoritarismo e, portanto, tudo o que uma educação elitista não oferece.

> *"(...) apreendemos a fecundidade do pensamento de Proudhon em matéria de educação: ele forma um conjunto solidamente construído, englobando aspectos pedagógicos, institucionais, econômicos e sociais do ensino num sistema coerente que representa o esboço de uma autêntica educação*

popular. Esse pensamento vai exercer uma influência decisiva sobre toda a corrente anarquista." (LIPIANSKY, 1999:24)

Desta forma, mais do que o ensino completo ou integral, a educação se faz necessária para dar vazão ao processo de emancipação e liberdade do proletariado e por conseguinte de uma pluralidade de idéias e experiências, pois somente com a participação de todos, alunos e comunidade, é possível traçar o caminho da liberdade e da autonomia. O poder deixaria de funcionar nas mãos de poucos (Igreja, Estado, burguesia) para dar lugar a muitos.

Outro defensor da revolução social como forma de se chegar à igualdade social, Mikhail Bakunin, também acreditava que a educação era um instrumento que possibilitava a transformação dos homens em seres livres, críticos, solidários e autônomos em relação a si próprios e à comunidade e não apenas como forma de instruir para formar "bons cidadãos".

Para Bakunin, a revolução, diferentemente do que pensavam os marxistas, era uma mudança exclusivamente social, e não política ou econômica, e que poderia ser possibilitada pela igualdade educacional, pois somente por meio dela operários e camponeses teriam condições para se mobilizar e modificar a ordem social necessária, além de se tornarem conscientes de sua importância para acabar com o papel autoritário e coercitivo adotado pelas instituições estatais e religiosas, e aceito pelas classes dominantes.

Por sua vez, o ensino confessional ou público percebia os operários como força de trabalho para a burguesia e (ou) para o Estado. A educação pública, ao contrário da anarquista, formava a classe dominante para se tornar cada vez mais forte e o operário para se distanciar cada vez mais da revolução e da igualdade social.

Com uma visão preconceituosa de que o operário não pode ser 'conhecedor' do saber científico, torna-se uma máquina perigosa, formadora de agentes que

levam o poder do saber até as últimas consequências, pois a ignorância de uns é a arma de outros.

> *"Compreende-se que, para os possuidores, é de toda importância manter os cidadãos, mormente os trabalhadores proletários, com tal mentalidade, que aceitem, sem revolta, e defendam convencidos o regime social vigente. Por isso, o Estado assume as funções do pedagogo, sobretudo das classes primárias, do povo." (OITICICA, apud GALLO,1990:113)*

Portanto, os anarquistas se depararam com uma questão ainda maior do que a formação de homens livres. Cabia a eles a transformação da ordem geral, do autoritarismo, da coerção, da falta de autonomia e, principalmente, do fim de uma visão unilateral e pronta de mundo, centrada na ideologia das forças vigentes, Estado, burguesia, Igreja. Cabia à educação, a transformação da ignorância e da miséria.

Como já se afirmou, segundo Bakunin, a principal questão para a existência da desigualdade social era a desigualdade educacional.

> *"Na organização atual da sociedade, os progressos da ciência foram a causa da ignorância relativa do proletariado, assim como o progresso da indústria e do comércio foi a causa de sua miséria relativa. Progresso intelectual e progressos materiais contribuíram para aumentar sua escravidão. O que resulta disso? O fato de que devemos rejeitar e combater essa ciência burguesa, da mesma forma que devemos rejeitar e combater a riqueza burguesa. Combatê-las e rejeitá-las no sentido que, destruindo a ordem social que faz delas o patrimônio de uma ou várias classes, devemos reivindicá-las*

como bem comum de todos" (BAKUNIN, apud LIPIANSKY, 1999:32)

A educação, portanto, é o primeiro passo para que a desigualdade social dê lugar a um "equilíbrio social", não existindo, como diria Bakunin, 'nem operários, nem doutores, apenas homens'.

O ensino faz parte do processo de transformação e conscientização dos indivíduos, dando bases para se acabar com as injustiças. É por isso que, para Bakunin, a educação não precisa necessariamente passar pela escola e se institucionalizar entre quatro paredes. Ela pode acontecer nos sindicatos, nas palestras, nas discussões que se dão por meio de leituras feitas dos jornais e revistas.

Bakunin defende também a educação integral como fonte para a igualdade social.

> *"(...) enquanto houver dois ou mais tipos de ensino para as diferentes camadas da sociedade, haverá necessariamente classes, isto é, privilégios econômicos e políticos para um pequeno número de contemplados, e escravidão e miséria para a maioria.*
>
> *(...) todo mundo deve trabalhar e todo mundo deve ser instruído. (...) esta fusão de trabalho industrial com o trabalho intelectual só poderá efetuar-se em detrimento de uns e de outros: os trabalhadores braçais serão mais sábios e os sábios não serão mais do que tristes operários. Sim, na sociedade atual, em que o trabalho braçal e o trabalho da inteligência se desvirtuaram pelo isolamento totalmente artificial a que foram condenados. (...) no homem vivo e completo, cada uma dessas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser desenvolvida por*

igual, e que, longe de se prejudicarem mutuamente, cada um deve apoiar, ampliar e reforçar a outra(...)" (BAKUNIN, 1989:38/39)

Também critica a educação capitalista como formadora não de homens livres, mas de dominadores e dominados. Homens que se beneficiam de um sistema ideológico e homens que, por ignorância, submetem-se a eles.

Esta crítica pode ser feita em relação a toda educação que não se aproxima do ideário libertário de liberdade, igualdade e autonomia, isto é, "*pela liberdade de cada um na igualdade, e pela igualdade de todos"* (BAKUNIN, 1989:37), e que, mesmo se dizendo "alternativa", "progressista", "construtivista", [10] se aproxima muito mais do ideal burguês, capitalista e tradicionalista, do que do anarquista.

> *"A liberdade individual, não privilegiada mas sim humana, as capacidades reais dos indivíduos só poderão realizar seu pleno desenvolvimento em plena igualdade. Quando houver igualdade de ponto de partida para todos os homens da terra, somente então – ressalvando, sem embargo, os direitos superiores da solidariedade, que são e serão sempre o maior produto de todas as coisas sociais: inteligência humana e bens materiais -, se poderá dizer, com muito mais razão que hoje, que todo indivíduo é filho de suas obras.(...)" (BAKUNIN, 1989:41)*

A solução para isto está no ensino das crianças, pois estas se encontram livres de qualquer ranço autoritário, religioso ou político e abertas a uma pedagogia geral (integral) e livre.

[10] A questão do construtivismo e sua aproximação com o ensino tradicional e autoritário será desenvolvida no próximo capítulo.

Cria-se assim, uma pedagogia libertária ou uma educação para a liberdade pois, como diria Bakunin, a criança não pertence a ninguém a não ser a ela mesma e a sua liberdade. Infelizmente, essa liberdade só se dá com sua emancipação. Como até lá depende de seus pais e da sociedade, que esta seja, no mínimo, libertária.

> *"As crianças não pertencem aos seus pais nem à sociedade, pertencem a si próprias à sua liberdade. Como as crianças, até a idade de sua emancipação, são só potencialmente livres devendo estar, portanto, sob o regime da autoridade. Os pais são seus tutores naturais, é verdade, mas o tutor legal e supremo é a sociedade, que tem o direito e o dever de ocupar-se delas, porque seu próprio futuro depende da direção intelectual e moral dada às crianças. A sociedade só pode dar liberdade aos maiores com a condição de supervisionarem a educação dos menores." (BAKUNIN, apud GALLO, 1990:163)*

A escola libertária tem a função de formar crianças livres de determinações dogmas e ideologias impostos pela Igreja e pelo Estado, proporcionando sua emancipação para melhor escolher seu futuro.

> *"Uma vez concluída a instrução primária e secundária, as crianças, de acordo com suas capacidades e simpatias, aconselhadas, esclarecidas, mas não violentadas por seus superiores, escolherão uma escola superior ou especial qualquer. Ao mesmo tempo, cada um deverá aplicar-se ao estudo teórico e prático do ramo da indústria que mais lhe agradar e a importância que ganhar com seu trabalho durante o aprendizado lhe será dada quando for maior". (BAKUNIN apud GALLO, 1990:165)*

O que BAKUNIN propõe é a plena educação do homem, tornando-o completo, integral, conhecedor tanto da ciência como do trabalho manual, possibilitando um melhor desenvolvimento científico e especializado, e preservando sua liberdade de conhecimento e escolha, pois a liberdade que a escola possibilita deve ser usufruída na sociedade.

A educação integral é de suma importância, pois permite aos homens e às mulheres, aos intelectuais e aos operários, tornarem-se iguais em suas competências e livres para escolher seus caminhos.

Um não será melhor que o outro porque sabe mais, e ninguém será pior porque apenas executa o que o outro quer, uma vez que o saber será o mesmo.

Este conhecimento é construído não dentro das academias ou dos livros, mas no dia-a-dia, na realidade cotidiana das pessoas, nas suas experiências. O saber deixa de ser institucionalizado para ser legitimado e alcançado por todos. O professor deixa de ser o detentor do saber para ser o indivíduo que irá indicar, através de suas experiências, caminhos possíveis para se chegar ao conhecimento.

2.2 A QUESTÃO DA LIBERDADE E O PRINCÍPIO DE AUTORIDADE

Além de todas estas questões, os anarquistas, principalmente Bakunin e Proudhon, acreditam ser a liberdade o bem mais precioso do ser humano, enquanto que a propriedade privada é a causadora da desigualdade econômica e social, pois só pode pertencer a poucos.

> *"Sendo então, a propriedade necessariamente concebida sob a razão categórica da igualdade, temos que procurar saber por que, apesar dessa necessidade lógica, a igualdade não existe (...)". (PROUDHON, 1986:40)*

Para Bakunin, tanto o Estado como suas leis são o maior mal do homem, pois se distanciam da liberdade sendo, portanto, a favor da supressão do Estado como forma de se opor à subordinação, à diferença de classes e ao autoritarismo, em favor da liberdade.

Para Proudhon, o homem é um ser social e necessita ser assim, pois sua inteligência, seu raciocínio, só se desenvolvem por meio das experiências, das trocas, do contato e do convívio social.

> *"O homem nasceu sociável, isto é, ele procura em todas as suas relações a igualdade e a justiça; (...)".*
>
> *(...) A inteligência adquirida pelos animais não lhes modifica nunca as operações do instinto que realizam; ela só lhe serve para prevenir acidentes imprevistos que podem perturbar essas operações. No homem, ao contrário, a ação instintiva se transforma continuamente em ação refletida. Assim, o homem é sociável por instinto, e cada dia se torna mais, por raciocínio e por escolha (...)." (PROUDHON, 1986:54)*

Os anarquistas não se utilizam da educação como única fonte de cura para todos os males da sociedade, principalmente porque não acreditam que esta seja maléfica; ao contrário, as crianças devem buscar, na sociedade, caminhos que possibilitem sua autonomia e liberdade e tanto o adulto, seja ele pai, mãe, ou educador, quanto a própria criança, possuem papel fundamental nesta busca.

Para Proudhon, este tipo de ensino é totalmente elitista, o que está fora de qualquer possibilidade de educação, já que o homem resulta do e para o coletivo.

Se a criança é isolada da sociedade, para ingressá-la quando tiver condições próprias de não se deixar corromper por seus males, não terá condições de ingressar na coletividade e fazer parte dela, tornando-se um ser isolado.

Na pedagogia libertária, os educadores são escolhidos pelas próprias crianças, ou em vários casos, são os próprios alunos que passam a dar aulas para os menores sobre o que já sabem, ou seja, seu papel é o de trocar experiências e a relação entre aluno e educador, seja ele um mestre ou uma criança, é de liberdade.

Para os pensadores libertários, a criança deveria fazer parte de toda uma rede de desenvolvimento de possibilidades, e não de um controle sobre as mesmas por meio de professores que lhe privariam do contato social até determinada fase, com o intuito único de preservarem-na da maldade que impera nos homens civilizados.

A criança não é um corpo a mais a ser cuidado e preservado por outro corpo (professor), ou corpos, (diretores e até mesmo a instituição), mas alguém passível de escolher seus próprios caminhos e desejos. Sendo assim, a escola deveria respeitar o ritmo e o desenvolvimento de cada um por meio de conhecimentos e trocas.

Os anarquistas consideram o ensino racional como um dos elementos básicos para se chegar à liberdade. A razão é um dos caminhos para se chegar ao saber pois permite o raciocínio, a troca, o registro e portanto, o conhecimento.

> *"Ensino racionalista quer dizer ensino que tem como meio a razão e como guia a ciência: como esta ainda não disse a última palavra sobre qualquer assunto, resulta que o ensino racionalista não tem programa fixo. Ao ensinar os fenômenos físicos do universo e sociais da humanidade, falo com a especial reserva de que só tem mérito o que está comprovado, o que os sentidos admitem e a experiência sanciona. O ensino racionalista tem por fim ensinar todas as verdades experimentais, por contrárias que sejam às idéias admitidas anteriormente; terá somente em conta a idade da criança para graduar as fases do ensino, para que o seu tenro cérebro*

> *receba cada nova impressão que haja de conservar. Nunca será enganada, nem se dirá nada que não possa compreender" (VILLAFRANCA, Soledade, apud GHIRALDELLI, Paulo, 1987:116)*

Uma das propostas anarquistas de educação e de sua importância para a coletividade repousa no fato de ela ser um dos caminhos de se chegar à igualdade social e portanto, à transformação social.

A educação, para os anarquistas, passa pelo ensino integral, pela razão, pela autonomia, pelo contato com a sociedade, pela autoridade como caminho para se chegar à liberdade, à solidariedade e, principalmente, pela valorização do sujeito como um ser coletivo e social, e não por uma educação elitista, individualista, que transforma a sociedade e os homens em monstros, que tira a liberdade da criança substituindo-a pelo autoritarismo do professor, tornando-a um ser individual e distante da realidade.

Outra questão muito importante para os anarquistas é a autoridade como parte natural do desenvolvimento da criança, possibilitando mais tarde a verdadeira liberdade.

Segundo Bakunin, o princípio de autoridade é fundamental e natural em crianças pequenas, sendo legítimo e necessário para que haja busca e compreensão da liberdade de si e de outros.

A educação racional nada mais é do que a progressiva supressão da autoridade pela liberdade, ou seja, a educação racional possibilita à criança passar do estágio de heteronomia e portanto de dependência do adulto, para a fase de autonomia, na qual a autoridade dará lugar à liberdade.

A independência também é extremamente necessária e deve se dar desde a hora em que a busca pela liberdade esteja totalmente introjetada.

> *"O princípio de autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural: é legítimo, necessário, quando é aplicado às crianças na primeira infância, quando sua inteligência ainda não se desenvolveu abertamente.. Mas como o desenvolvimento de todas as coisas, e por consequência da educação, implica a negação sucessiva do ponto de partida, este princípio deve enfraquecer-se à medida que avançam a educação e a instrução, para dar lugar à liberdade ascendente..*
>
> *Toda educação racional nada mais é, no fundo, que a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, onde esta educação tem como objetivo final formar homens livres, cheios de respeito e de amor pela liberdade alheia. Assim, o primeiro dia da vida escolar (...) deve ser o de maior autoridade e de uma ausência quase total de liberdade; mas seu último dia deve ser o de maior liberdade e de abolição absoluta de qualquer vestígio do princípio animal ou divino de autoridade". (BAKUNIN, ,2000:46)*

Portanto, é necessário o uso de autoridade como principal fonte para que os pequenos cheguem à liberdade e à autonomia. O que rechaçam é o autoritarismo, pois este é a base de todo poder, seja ele estatal, religioso ou simplesmente dogmático e, por isso, também são contrários à idéia de uma educação voltada para estas mesmas instituições.

O autoritarismo, ao contrário, é algo feito, criado pelos interesses de uma classe ou instituição.

O princípio de autoridade, como os anarquistas o concebem, é uma ponte para que a independência aconteça pois, segundo Bakunin, a liberdade só é conseguida com o exercício da própria liberdade.

A pedagogia libertária procura fazer com que a criança se torne autônoma, livre, solidária, capaz de pensar por si mesma e fazer suas próprias opções.

O ensino integral possui papel fundamental, pois possibilita à criança o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, sejam elas intelectuais, manuais, físicas ou afetivas.

Para isso, é fundamental integrar o dia-a-dia, a realidade cotidiana das pessoas à vida escolar e, por isso, ela não pode se dar entre quatro paredes, dentro de uma instituição fechada.

Por isso, os anarquistas se preocupavam em romper com o academicismo, com o uso excessivo de livros, para dar lugar ao naturismo, à educação física, à saúde das crianças.

> *"(...)tem-se que ensinar às crianças de modo que todas as suas virtudes sejam desenvolvidas segundo suas afinidades e sua natureza, tornando-as conscientes de que tudo deve partir de sua própria iniciativa e de que não devem aceitar nenhum entrave que impeça seu desenvolvimento. Por último, o ensino integral faz referência a um futuro que desaparecerão os empecilhos que agora impedem esse desenvolvimento completo das crianças, desenvolvimento que só é acessível à minoria privilegiada que vê assim reforçados os seus privilégios." (MORIYÓN, 1989:22)*

Portanto, a educação integral se preocupa em unir o intelectual e o manual, possibilitando assim um conhecimento geral que, por sua vez, não provocará uma desigualdade social, pois o saber se torna acessível a todos.

Para os anarquistas, ela propiciava mais do que a igualdade social. Era por meio dela que os homens, principalmente os operários, tornar-se-iam independentes, autônomos e preparados para enfrentar a sociedade, sem correr o risco de dependerem de técnicos, magistrados e detentores do saber.

> *"(...) Numa sociedade cada vez mais complexa e tecnificada, é absolutamente imprescindível potenciar uma educação integral se não quisermos pôr nossas vidas em mãos de espertos e técnicos que se amparando no saber vão nos impor decisões absolutamente discutíveis ou até mesmo prejudiciais. Não há democracia verdadeira, não há autêntica liberdade, igualdade e fraternidade, se não contarmos com pessoas conscientes e preparadas, capazes de pensar e decidir por si mesmas. (...)" (MORIYÓN,1989:23)*

Isso não quer dizer que eram contra a especialização, ou seja, contra o conhecimento mais específico sobre alguma coisa. Ao contrário, desde que esta viesse após o desenvolvimento geral da criança, após o desenvolvimento de suas potencialidades físicas e mentais, seria muito bem-vinda.

O grande problema para eles não era a especialização do saber, mas a divisão social que isto acarretava, significando trabalho intelectual como possibilitador de funções pertencentes à classe dominante e trabalho braçal como função de operários sem a menor chance de participação em assuntos de seu interesse, o que seria imprescindível para acabar de vez com as diferenças.

Cabe à escola, portanto, o papel de mediadora de diferenças, dando fim à hierarquização e verticalização do saber, tanto por parte de educadores como por parte de alunos, baseando-se na solidariedade, no respeito e no apoio mútuo. Isso, porém, só seria possível com a supressão das notas, exames, seriação, classificação e competição entre todos.

Sem a obtenção de prêmios, seja do tipo que for, as crianças não se veriam obrigadas a 'passar a perna' em outras para obter melhores resultados gerando, ao contrário, a troca e o auxílio mútuo, e era a isso que se destinavam os projetos pedagógicos das escolas anarquistas.

A questão está na formação de pessoas dispostas e desejosas de novos valores, conscientes de que por meio da liberdade e da solidariedade possam ser capazes de enfrentar o mundo e suas regras, doutrinas e saberes.

Cabe à pedagogia libertária, por meio de uma educação integral, formar pessoas livres de preceitos morais e religiosos, de dogmas e doutrinas concebidas pelas classes dominantes e pelo Estado, pessoas livres de teorias prontas e fórmulas certas pois, unindo a razão e os sentimentos, serão capazes de perceber por si só os caminhos a serem seguidos e as descobertas a serem feitas, através de suas realidades e necessidades cotidianas, pois ensinar não é impor saberes e verdades absolutas, mas dar possibilidades de escolhas.

Para os anarquistas, liberdade não tem limites, preço, espaço, ou consciência. Ela só existe por e para ela mesma.

2.3 PRÁTICAS LIBERTÁRIAS: ROBIN, FAURE E FERRER Y GUARDIA

Segundo o educador francês Paul ROBIN (1837-1912), a educação integral consiste na união da educação física, mental e moral, o que faz com que o aluno se conheça e conheça o saber por inteiro, tornando-se um ser teórico e prático.

Robin pretende que a educação possibilite ao homem tornar-se um ser social e ao mesmo tempo individual, contrapondo-se à educação elitista de ROUSSEAU, que acreditava que a criança deveria se afastar da sociedade o maior tempo possível, tornando-se apenas um ser individual, livre das agruras sociais.

> *"(...) A educação integral nada tem a ver com uma espécie de acumulação (...) de conhecimento sobre um amontoado de coisas; refere-se antes à consecução de um desenvolvimento harmônico de todas as faculdades da criança, de sua inteligência, mas também de sua saúde, de seu vigor físico, de sua bondade". (MORIYÓN, 1989:21)*

A educação integral estava baseada no princípio de que cada pessoa desejava o saber completo, tornando possível o conhecimento geral e, por consequência, as possibilidades e realizações de desejos e especializações.

Segundo Robin, o importante é deixar que a criança descubra por si só, tenha curiosidade e levante questionamentos. Para isso, ministrou aulas de botânica, criou um museu matemático, um laboratório de física e química e até mesmo um instituto meteorológico, tornando possível o desenvolvimento completo de seu conhecimento.

> *"A idéia moderna nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias do seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral.*
>
> *(...)Todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. Nenhuma destas duas maneiras de considerá-lo pode ser sacrificada pela outra. Como ser distinto e completo, ele tem o direito ao desenvolvimento total das suas faculdades; como membro da coletividade, ele deve contribuir com a sua parte de trabalho íntegro e necessário(...)" (ROBIN apud MORIYÓN, 1989:88/89)*

Porém, esta não era a melhor expressão de educação para as camadas dominantes (burguesia), que queriam que as classes mais baixas (proletariado) continuassem imersas em sua ignorância e miséria.

Foi para tentar acabar com este desnivelamento social, que se tornou, durante quatorze anos, diretor de um orfanato em Cempuis, onde pôde, ao contrário de outros pensadores, **praticar** a educação integral. Por isso, viu-se

vítima de ataques constantes por parte da Igreja e da sociedade, como mostra o artigo, citado por LIPIANSKI, escrito em 1894, ano em que foi exonerado pelo ministro da França de seu cargo de diretor e publicado na revista *Libre Parole*.

> *"O Sr. Robin, diretor da porcaria municipal de Cempuis, foi executado ontem em pleno conselho de ministros. É o desmoronamento do sistema pornográfico da co-educação dos sexos". (LIPIANSKY, 1999 :37)*

Tanto para Robin como para os pensadores anarquistas, a educação se baseia no princípio da construção da liberdade, do conhecimento, da espontaneidade e da experiência.

Seguindo seus passos, Sebastién FAURE desenvolveu na prática as idéias de liberdade e solidariedade, fundando a “Colméia” ou *La Ruche*, em 1914.

Acreditando que os princípios da pedagogia libertária só eram possíveis de se materializar se passados desde cedo às crianças, criou uma escola a 48 km de Paris que, segundo ele, tratava-se de uma obra de solidariedade, na qual se experimentam métodos de pedagogia e educação.

A direção era feita pelo próprio Faure, com o intuito de gerenciar e administrar a escola no que diz respeito a assuntos externos e burocráticos, porém necessários para seu funcionamento.

> *"Um de nós - eu, no momento - possui o título de diretor. Para os proprietários, cujos inquilinos somos somente nós, para os provedores, para as famílias que nos confiam os seus filhos, para os grupos, que por centenas, e para os companheiros, que por milhares, seguem com interesse a marcha da Colméia, para as autoridades e a administração, é necessário um diretor, porque tem que haver um responsável. Comprometer-se, contestar, assinar, tornar-se fiador, este é o papel do diretor. Intervir em todas as negociações com o*

> *exterior, escrever e falar em nome da Colméia, esta é a sua função. Pobre diretor!" (FAURE apud MORIYÓN, 1989:115)*

Nota-se, nesta fala, sua preocupação em demonstrar e explicar o porquê do fato de ser o diretor e de se precisar de um, colocando-se, logo em seguida, na posição de igual, pois quando não está nas suas funções de direção, participa das atividades como qualquer um.

Esta preocupação decorre do fato de que um diretor é alguém que geralmente assume um caráter hierárquico e autoritário, o que seria extremamente contraditório em se tratando de uma proposta de ensino libertário. Por isso, a preocupação em explicar seu papel, mais de gerenciador de assuntos burocráticos e complexos, do que de diretor.

> *"Mas assim que este diretor deixa de atender ao público e de enfrentar os provedores, os proprietários, os banqueiros, o coletor de impostos, as autoridades constituídas, os grupos e os companheiros, ele volta aos seus colaboradores e entra na fila; transforma-se num deles, uma unidade como cada um deles, nem mais, nem menos." (FAURE apud MORIYÓN, 1989:115)*

Assim, o diretor se torna uma espécie de coordenador, com o objetivo de trocar as diversas experiências realizadas de maneira autônoma, transformando-as em algo coeso e acessível a todos.

As pessoas que colaboravam com a “Colméia” eram voluntárias, não recebiam nada pelo seu trabalho, pois acreditavam no seu projeto, na sua proposta, na autonomia e na liberdade.

Invariavelmente eram realizadas palestras a fim de que os colaboradores e as crianças mais velhas, geralmente entre 15 e 17 anos, trocassem idéias e propostas, tomassem decisões e se acercassem da contabilidade, das refeições, do ensino, enfim, do dia-a-dia da escola.

Os educadores possuiam papel fundamental, sendo uma das poucas exigências da “Colméia” que todos os colaboradores fossem educadores e participassem ativamente da vida e do ensino das crianças sendo, os mais velhos, modelos para os mais novos.

Esta questão pode ser interessante em relação às trocas que ocorrem, mas também pode se tornar muito perigosa, na medida em que, mesmo inconscientemente, os mais velhos e principalmente os adultos imponham suas vontades e pensamentos, não dando a chance de se formular hipóteses e possibilidades sobre o futuro de cada um, podendo incorrer em um comprometimento de idéias e ideais.

Na “Colméia”, o ensino era dividido em três etapas. Primeiro, a criança pequena (até a idade de 13 anos), que ainda não possui autonomia suficiente para a realização de tarefas, escolhe a participação em oficinas, assiste às aulas, brinca e auxilia nas tarefas mais fáceis e domésticas, como varrer, limpar e descascar legumes.

Os médios, como são chamados os alunos entre 13 e 15 anos, já se dedicam ao ensino e ao trabalho braçal e às oficinas de especialização.

Os mais velhos, como são chamados os que têm a partir de 15 anos, não assistem mais às aulas e participam apenas das oficinas e dos trabalhos no campo, tendo cursos complementares ministrados pelos professores à noite e participando de debates, palestras e leituras de jornal, ampliando, assim, seus conhecimentos.

O objetivo do ensino é de que as crianças estejam preparadas para o mundo. Isso se dá por meio do pleno desenvolvimento de suas capacidades, visando sua autonomia através de uma educação integral, que leve em conta as capacidades físicas e mentais por meio da educação geral e do ensino técnico e profissional, formando o que FAURE chamava de seres completos.

Na “Colméia” existia o sistema de oficinas que integravam o trabalho intelectual com o manual pois, ao mesmo tempo em que aprendiam um ofício, realizavam-no, dando suporte suficiente para que quem quisesse deixar a escola o fizesse sem temer o que lhe esperasse.

Nas oficinas, aprendia-se carpintaria, encadernação, forja e costura, entre outras atividades.

Os alunos que, completados dezesseis anos, tivessem participado de todas as oficinas e desejassem permanecer na “Colméia”, tornar-se-iam colaboradores, assim como os adultos, participando das oficinas não mais como aprendizes, mas como educadores.

O método usado nas atividades pedagógicas era o indutivo, no qual o professor dá subsídios para que a criança vá atrás dos temas de seu interesse e busque respostas para suas dúvidas.

É, portanto, a criança quem procura, observa e gera conhecimentos sob o olhar atento do adulto que a vai guiando nesta busca.

É possível, neste ponto, traçarmos um pequeno paralelo com algumas pedagogias atuais que consideram o conhecimento prévio da criança como ponte para temas de ensino-aprendizagem. A diferença, porém, está na maneira como o professor conduzirá esta busca, pois se na Colméia era indutivo, nestas pedagogias, ele é dedutivo.

Na educação anarquista, o professor é apenas mediador deste caminho pelo saber, enquanto que em algumas pedagogias, como a construtivista (a questão da pedagogia construtivista será tratada no capítulo seguinte), por exemplo, apesar da teoria dizer o contrário, é ele quem decide a trajetória a ser seguida e o tema a ser escolhido.

A criança constrói o conhecimento de acordo com os interesses de cada professor por determinado tema e projeto, ou seja, ao contrário da Colméia e de

outras experiências anarquistas, o conhecimento é trazido até a criança, não é ela quem vai em busca dele, ela apenas demonstra através de suas experiências fora da escola o que já sabia.

Infelizmente, a “Colméia” não sobreviveu à guerra e à escassez a que se viu obrigada a França. Sem recursos, Sebastién Faure se sentiu na posição de dispersar seus alunos e colaboradores deixando no ar a idéia de liberdade e autonomia com que conviveram por mais de 10 anos.

> *"A guerra matou "A Colméia". (...) Prolongamos tanto quanto possível, meus colaboradores, as crianças e eu, a existência da Colméia, apesar de que esta existência se tornava cada dia mais difícil e mais precária. Mas desde o começo do inverno de 1916-1917, pareceu evidente que desta luta obstinada, sairíamos vencidos definitivamente, os produtos de todas as aulas, indispensáveis à vida da população, escasseavam cada mês.*
>
> *Na Colméia, se tornava impossível o abastecimento necessário (...). Nossa querida e familiar morada já não podia lutar contra o rigor da temperatura invernal (...).*
>
> *(...) Em fevereiro de 1917, a Colméia morreu, vítima, como tantas outras obras edificadas com amor, da guerra odiada para sempre". (FAURE apud MORYON, 1989:144)*

Outro educador que, apesar de não se considerar anarquista, muito contribuiu com a pedagogia libertária foi Francisco FERRER y GUARDIA.

Nascido em 10 de janeiro de 1859 em Alella, a vinte quilômetros de Barcelona, teve seus primeiros contatos com as idéias libertárias ainda menino, por intermédio de um tio.

Foi um crítico veemente do ensino espanhol, tradicional, que punia aqueles que por algum motivo tinham "falhado" em seus deveres. Nasceu aí a idéia da **Escola Moderna**, partindo de um ideal de educação que visava, entre outras coisas, a supressão de prêmios e castigos, contrariando o ensino oficial da época, que se encontrava nas mãos do Estado e da Igreja.

> *"O que se pode esperar da educação tradicional, senão que constitua indivíduos padronizados, dóceis e profundamente autoritários? É para isso que serve a escola burguesa: para fazer as pessoas aceitarem cegamente as normas estabelecidas, para incutir valores sociais e morais da classe dominante, para produzir e reproduzir indivíduos concebidos à sua imagem. E isto através de relações autoritárias, punitivas e coercitivas, estabelecidas entre professores, de um lado, e alunos, de outro. (...) (RAGO, 1987:147)*

Era esta visão que Ferrer possuía do ensino tradicional, burguês, que se opunha a qualquer prática de liberdade, incentivando ao máximo a competição e a divisão de classes.

A Espanha esteve, durante toda a Idade Média e até o século XIX, mergulhada em um estado semi-feudal e agrário, com o nível de escolaridade beirando o zero e sem a participação efetiva da população em qualquer assunto, fosse ele econômico, social ou político. Nesta época, o poder advinha ora da Igreja, ora das classes dominantes, representadas primeiro pela nobreza e depois pelo Estado.

Apesar disso, muitos intelectuais autodidatas entraram em contato com pensadores russos e franceses, o que levaria a um movimento pela transformação do pensamento da época, atrasado e carregado de preceitos morais e religiosos.

Francisco Ferrer y Guardia participou de toda a efervescência política, na qual o poder da Igreja e da nobreza entrariam em xeque. Ele aparece, assim, como um “burguês deserdado” , como o chamaria Maurício Tragtemberg.

Um ideólogo que acredita que o ser humano só será digno se tiver liberdade, autonomia e senso crítico, o que, por sua vez, só seria possível por meio de um ensino voltado para a razão, em contraponto à religião e para a co-educação, tanto social como sexual, ou seja, meninos e meninas, pobres e ricos, estudando juntos.

Para isso, criou a Escola Racionalista, em 1901, contra a fé e os dogmas religiosos e a favor da razão. Criticou a intervenção do Estado na educação, pois acreditava que tanto o Estado quanto a Igreja defendiam apenas seus próprios interesses, usando os professores como instrumentos do seu discurso. O ensino deveria ser livre de quaisquer princípios dogmáticos e de competitividade, além de assegurar a valorização da criança como um ser pensante e individual.

> *"A Escuela Moderna pretende extirpar do cérebro dos homens tudo o que os divide, começando pela fraternidade e a solidariedade indispensáveis para a liberdade e o bem - estar geral de todos". (RODRIGUES, 1992:14)*

Sua escola visava, antes de mais nada, a igualdade social, pois todos teriam direito a ela, não importando o meio social, a idade ou o sexo.

Neste contexto, toda a intelectualidade espanhola que havia sido perseguida se junta a Ferrer, que também cria a editora *La Editorial*, voltada para a publicação de textos dos alunos e professores da Escola Moderna, livrando-se assim, de textos e idéias que pudessem estar impregnados com a ideologia do Estado.

Esta escola é mista e por não ter financiamento nem do Estado, nem da Igreja, é paga de acordo com as possibilidades financeiras dos alunos.[11]

Ferrer criou também o curso noturno e a Universidade Popular, sempre com a preocupação de levar a cultura ao povo.

Para FERRER, o que importava era uma Educação livre de princípios ideológicos que viessem a corromper o pensamento do aluno. Seu ideal pedagógico estava ligado à ciência, à liberdade e à solidariedade. Talvez por isso e por sorte dele também, seu nome não constasse dos anais de educação ao lado de pensadores como Durkheim, seu contemporâneo positivista.

Ferrer criticava o monopólio do conhecimento, acessível somente aos detentores do poder e vedado à maioria da população. A escola deveria ser um lugar para observação e pesquisa, livres de dogmas e preconceitos, com base nas ciências naturais. A educação tem que estar voltada para a aptidão de cada um, desenvolvendo a análise crítica dos juízos e valorização do pensamento científico, unindo os aspectos afetivo e racional.

Um dos pontos mais importantes da escola Moderna era a coeducação, tanto sexual quanto social, visando a igualdade dos sexos e das classes sociais e acabando com qualquer tipo de preconceito, pois segundo Ferrer, a finalidade da pedagogia moderna é uma orientação que tende a uma sociedade justa, mostrando às novas gerações as causas dos desequilíbrios sociais, preparação de uma humanidade feliz, e livre de uma submissão à desigualdade econômica, como se ela fosse um inevitável destino.

Ferrer possuía a preocupação e o cuidado com a saúde dos alunos, desenvolvendo meios para que as escolas fossem limpas e não foco de doenças e epidemias. Para isso, havia conferências e palestras sobre higiene.

---

[11] Assim como Proudhon, também Ferrer era contra a gratuidade do ensino.

Valorizava, também, o jogo como forma de expressão e formação da criança, visando uma maior participação de todas. Por meio do jogo as crianças tinham chance de se manifestar, sem medo de errar, até mesmo as mais tímidas.

Para Ferrer, a escola deve ser também fonte de prazer e coletividade e não de obrigação e estudo. O jogo é uma das maneiras mais prazerosas de se aprender sobre as coisas e também uma das melhores formas de se conhecer o caráter individual das crianças, pois estimula tanto a competição, como a lei da solidariedade e da cooperação.

Mas para que tudo isso fosse possível e realizado, era preciso que houvesse um corpo docente preparado e de acordo com essas idéias.

Cria então, uma escola de professores, para que estes estejam preparados para trabalhar de maneira não dogmática, mas racional e científica, formando pessoas críticas autônomas e solidárias.

Apesar de o Estado começar a investir na escola como meio de produção econômica, afinal, as indústrias necessitam de trabalhadores alfabetizados, e para isso passarem por uma série de reformas, Ferrer sabe que as escolas estão a serviço do Estado e da classe dominante e que os professores nada mais são do que reprodutores dos discursos dessas classes, visando a obediência e disciplina de seus alunos e portanto, "*o saber opera como tradução do poder*".

Para Ferrer, a escola racional representa a oposição a esse tipo de ensino, carregado de poder político, econômico e de preconceito, que visa à educação por meio de castigos físicos e morais e por meio dos exames, que tem como única finalidade, a competitividade insana entre os alunos e a consagração do poder do professor como único detentor de saber.

O Estado se alimenta da escola, tornando-a rentável e lucrativa, enquanto que a Igreja a vê como um espaço de propagação de doutrinas e dogmas.

A escola torna-se, assim, um meio de difusão e reprodução de saber por meio do poder. Saber dos professores que a seu ver, são meros instrumentos do poder do Estado, da Igreja, das classes dominantes.

Contrapondo-se a isto, Ferrer faz penetrar no ensino os ideais de ciências, liberdade e solidariedade, sem diferenças de classe e sexo, preferência por filosofias ou partidos, visando sempre à liberdade individual e à capacidade da criança.

A educação deveria ser livre de toda espécie de imposição, fazendo com que a criança percebesse suas potencialidades por meio da experiência, da natureza e da espontaneidade, sem se prender a conteúdos específicos e a normas e regras que compõe qualquer estabelecimento de ensino, o que era totalmente inaceitável, tanto para o Estado, como para a sociedade.

A Escola Moderna não aceitava qualquer tipo de doutrina e estava voltada para a educação tanto de crianças como de adultos, visando o ensino racional, intelectual e prático.

> *"O nosso ensino – dizia Ferrer - não aceita nem os dogmas nem os preconceitos, por serem formas que encarceram a vitalidade mental nos limites impostos pelas exigências das fases transitórias da evolução social e humana.*
>
> *Não espalhamos mais que soluções já demonstradas com fatos, teorias ratificadas pela razão e as verdades confirmadas por provas provadas. O objeto do nosso ensino é o cérebro do indivíduo e deve ser o instrumento da sua vontade. Queremos que as verdades científicas brilhem com se fulgor próprio e iluminem todas as inteligências, de forma que, praticados, possam dar a felicidade à humanidade, sem excluir ninguém." (FERRER, apud RODRIGUES, 1992:22)*

Ferrer critica veementemente a postura da Igreja e do Estado frente à educação, pois a considera como algo a ser aprendido pela vida e não imposto por dogmas, hierarquias, rancores. A criança, por meio da Escola Moderna, aprenderia a ser livre, garantindo sua individualidade, sua solidariedade e principalmente sua autonomia, não necessitando de líderes, nem religião.

> *"Ferrer pretendia com sua escola preparar homens para "evoluir incessantemente, capazes de destruir, de renovar continuamente os ambientes e a si próprios, homens cuja força será a sua independência intelectual, sempre prontos a aceitar o que é ,melhor para todos, felizes com o triunfo das idéias novas, aspirando a viver vidas múltiplas numa só vida". Eis as idéias que a sociedade espanhola temia e por isso, além de fuzilar Ferrer, desterrou a família da Escola Moderna(...)" (RODRIGUES, 1992:24)*

Esse tipo de escola não é bem vista pela elite espanhola e Ferrer sofre uma série de acusações infundadas. Uma delas, quando um ex-funcionário da Escola Moderna lança uma bomba contra o carro do rei em 1906, e ele é acusado do crime. Apesar de ter sido absolvido por um júri civil, sua escola foi fechada e no ano de 1909, é acusado de provocar distúrbios contra a expedição da Espanha ao Marrocos. Julgado por um conselho de guerra, não tem direito à defesa, sendo condenado à morte, e executado em 13/10/1909.

Porém, suas idéias permaneceram vivas e atravessaram os portões do autoritarismo, se espalhando por vários países, inclusive o Brasil, como se verá em seguida.

2.4 ALGUMAS NOTAS SOBRE O ANARQUISMO

Em relação ao Brasil, as idéias de cunho libertário podem ser comparadas a algumas experiências pedagógicas do final do século XX, que derivaram da

Escola Nova, propondo entre outras coisas, o ensino público para todos a fim de alcançar a liberdade e igualdade e acabar com os privilégios da elite, além da idéia de autonomia, liberdade e senso crítico.

Os escola-novistas como eram conhecidos, pediam mudanças urgentes no sistema educacional que consideravam elitista, e possuíam nas figuras de Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, seu expoente máximo, sofrendo influência de John Dewey e Durkheim.

Essas mudanças foram possíveis e aconteceram, porém de maneira extremamente sutil, pois estes educadores não deixaram de lado certas regras programáticas e alguns conteúdos que até então vinham sido criticados, além dos horários nada flexíveis, e das avaliações e exames que permaneceram iguais ou muito parecidos.

Por mais que as linhas pedagógicas e seus colaboradores, sejam eles teóricos ou simples professores, digam-se e coloquem-se como altamente modernos, o ranço tradicionalista continua vivo, principalmente quando se trata de considerar a criança ao mesmo tempo como o centro da educação, com seus conhecimentos prévios e vontades próprias, mas também, como Rousseau colocava, como uma "tábula rasa", pronta a ser preenchida com a ajuda de seus mestres e suas experiências educacionais.

Portanto, o movimento escola-novista (assunto que será tratado no próximo capítulo) do final do milênio, pode ser comparado às escolas brasileiras do início do século XX, que usavam a criança para servir à Deus, ou às escolas burguesas, que se apoderavam delas para se tornarem membros dignos da sociedade, transformando-as em mercadoria econômica para o crescente comércio.

As crianças são previamente educadas e especializadas ou, simplesmente, utilizadas como cobaias de novas práticas pedagógicas, assim como o fez o próprio Piaget, biólogo disposto a estudar as fases operacionais e cognitivas existentes na infância.

O que propõem os anarquistas e sua pedagogia, é a união do intelectual com o manual (educação integral), a descentralização do poder das mãos do Estado, da Igreja, ou mesmo dos donos de escolas, o anti-autoritarismo e, principalmente, a transformação da sociedade por meio da liberdade.

A supressão da autoridade como sinônimo de repressão é fundamental, mas sem que para isso seja completamente abafada, pois é necessário e preciso que haja a autoridade de alguém mais experiente em relação aos menos experientes, principalmente em se tratando de crianças pequenas. Além, também, da autogestão, e do fim da tirania burocrática e institucional, ou seja, abolição dos horários impostos e programados de acordo com calendários estatais e institucionais, abolição de exames e de livros didáticos.

Em relação à autogestão, Proudhon a definia como:

> *"Sociedade organicamente autônoma, constituída de um feixe de autonomias de grupos de auto-administrada, cuja vida exige a coordenação, mas não a hierarquização." (PROUDHON, apud VALENTE, 1992:62)*

Portanto, na escola não deveria existir a hierarquia, mas a troca de experiências entre os mais velhos e os mais novos.

A educação se torna um elemento básico a partir do momento em que as pessoas só se dão conta da sua condição e de como sair dela pela formação de um saber voltado para isso.

> *"Isso fez com que os anarquistas se preocupassem de uma forma mais concreta com o problema da instrução e a lutar por um espaço próprio onde o saber científico pudesse ser adquirido pelo trabalhador. Um espaço sob o domínio dos princípios anarquistas e procurando veicular uma educação que propiciasse ao trabalhador a conquista do saber, não pelo*

saber, mas para a revolução social e pela liberdade" (VALENTE, 1992:40)

Um dos exemplos de que mesmo uma revolução que não deu certo gerou frutos relacionados à educação anarquista como o ensino público, laico, gratuito e obrigatório, foi a Comuna de Paris, realizada em março de 1871, ou a Guerra Civil Espanhola, na década de 30 que, mesmo tendo aniquilado a Escola Moderna e seu idealizador, Francisco Ferrer, não conseguiu evitar que suas idéias permanecessem vivas até hoje, no Coletivo Paidéia (do qual tratará ainda esse capítulo), e tanto influenciaram o campesinato.

> *"Nas zonas rurais, milhares de aldeias (que) se transformaram em comunidades livres, seguindo os ensinamentos dos professores libertários, que perambulavam pelo país há duas gerações, transmitindo sua mensagem de liberdade" (WOODCOCK, 1981:210)*

O que move os anarquistas, além da necessidade de e do prazer pela liberdade, é a solidariedade, a amizade e a igualdade entre todos, e a educação, como não podia deixar de ser, norteia-se por essas características. Meninos e meninas estudando juntos - co-educação sexual -; o trabalho manual que se integra com o intelectual - educação integral -; jovens e velhos trocando suas experiências e seus saberes, alunos e professores se entregando à busca do conhecimento; e o autoritarismo e a religião dando lugar ao respeito, à razão e principalmente à liberdade, pois como diria Malatesta, citado por VALENTE:

> *"Como educar-se-ão as crianças? Nós não o sabemos. Em todo caso, os pais, os pedagogos e todos aqueles que se interessam pelo destino das novas gerações, se reunirão, discutirão, concordarão ou se dividirão em diversas opiniões e colocarão em prática os métodos que eles acharem melhores. Com a prática, o método que for realmente o melhor, acabará por triunfar" (MALATESTA, apud VALENTE 1992:100).*

Desde o início do movimento anarquista no Brasil, é possível perceber sua preocupação com a educação como por exemplo, na Colônia Cecília, fundada por imigrantes italianos no município de Palmeira, no Paraná, e que funcionou de 1889 até 1894.

Porém, devido às constantes cobranças de impostos e divergências internas provocadas pelo aumento da população aliadas à repressão policial, acabou fechando, e seus membros, na maioria imigrantes italianos, foram engordar a massa do proletariado que se formava no interior do país.

Nos quatro anos em que existiu, a Colônia Cecília caracterizou-se por educar suas crianças de maneira libertária na qual as que já haviam freqüentado escolas ensinavam aos outros, e a comunidade era responsável pela vida pedagógica com base na experiência, na solidariedade e desprendida de conceitos hierarquizados, livre da Igreja ou do Estado, que tolhem qualquer ideal que não seja ou o religioso ou o disciplinar, doutrinário e repressor.

A grande preocupação dos muitos imigrantes italianos e espanhóis que aqui chegaram, era a de transmitir as idéias libertárias por meio de livros, jornais, panfletos e palestras.

Como a realidade brasileira era a do analfabetismo, os mais instruídos se encarregavam de ler as notícias para os que não sabiam ler, mas queriam ter acesso a elas.

Além da Colônia Cecília, estes imigrantes anarquistas acabaram fundando escolas de alfabetização, artes e ofícios, Centros de Estudos e Cultura Social e Associações de Classe, onde proferiam palestras sobre o ideal anarquista a fim de acabar com a miséria e a ignorância do proletariado brasileiro.

> *"A partir do início do século atual os Centros de Estudos Sociais se tornaram iniciativa comum de vários grupos libertários. Alguns desses Centros davam origem a jornais ou revistas de linha editorial ligada ao Movimento Operário. O*

inverso também ocorria; vários grupos editores de jornais libertários acabavam se constituindo em Centros de Estudos. (...) (GHIRALDELLI, 1987;118)

Segundo KASSICK[12], em 1895 foi fundada, no Rio Grande do Sul, a Escola União Operária ligada ao sindicalismo revolucionário brasileiro e, em 1904, a União dos Operários Alfaiates de Santos funda a Escola Sociedade Internacional, juntamente com a Escola Noturna, fundada pela Federação Operária, no ano de 1907, na mesma cidade.

Também em 1904, nasce a Universidade Popular, na cidade do Rio de Janeiro, sendo uma das experiências anarquistas mais marcantes. Esta Universidade possuía biblioteca, cursos de Filosofia, Higiene, História Natural e Geografia, além de cursos práticos de línguas, aritmética, escrituração mercantil, desenho, modelagem, arte decorativa, mecânica e palestras sobre temas que abordavam a realidade social.

O que se pode ver é a preocupação tanto com o ensino formal, institucionalizado, como com o informal, tratando de temas gerais e trabalhos manuais. Portanto, a preocupação com uma educação integral, racionalista e científica, e também de lazer e cultura, por meio de atividades libertárias e artísticas.

"A Universidade Popular, que se dirige a todos os homens de boa vontade, sem distinção de crença ou de partido, tem por fim: fundar um ensino superior metódico para o povo, organizar conferências periódicas sobre todos os assuntos suscetíveis de interessar os trabalhadores, fundar um museu social e uma biblioteca, realizar representações de arte social, saraus musicais, festas literárias, excursões científicas, artísticas e expansivas, publicar um boletim que seja órgão da

[12] KASSICK, Clóvis Nicanor, coordenador do NAT (Núcleo de Alfabetização Técnica – CED (Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina).

associação, estabelecendo, enfim, um centro popular tendo por fim às vezes o prazer e a instrução – e a união moral entre os cooperadores" (Universidade popular. O Amigo do povo, São Paulo, n.48, ano II, 02-04-1904, in GHIRALDELLI, 1987;121)

Em 1903 foi fundada em São Paulo, uma das mais expressivas escolas libertárias com base no modelo da Escola Moderna de Barcelona. Esta escola denominou-se Escola Libertária Germinal, dando suporte para que as idéias do educador espanhol crescessem e se espalhassem por todo o Brasil.

"Trabalhadores!...Há 15 meses que funciona com êxito verdadeiramente surpreendente no Bairro do Bom Retiro (Rua Solon, 138) uma escola elementar racionalista, para ambos os sexos. A praticabilidade e a rapidez dos métodos aplicados nesta escola souberam despertar tantos interesses e tantas simpatias que , hoje, um bom núcleo sempre crescente de homens de boa vontade assegura-lhe o material escolar para distribir, gratuitamente, todo ano, aos alunos e – com uma cota mensal de 500 réis a título de incitamento – permite reduzir o pagamento mensal de cada criança a 2$500 réis. Quem duvide da superioridade do ensino libertário sobre qualquer outros métodos, é convidado a visitar a nossa escola, das 9 horas ao meio-dia e da1 às 3 da tarde. Trabalhadores! Pensai no futuro de vossos filhos!" (Escola Libertária Germinal. O Amigo do Povo, São Paulo, n.63, ano III, 26-11-1904, in GHIRALDELLI, 1987:123/124)

Além da Escola Libertária Germinal, também foram fundadas com base nas idéias de Ferrer, as escolas Modernas nº 1 e nº 2, em São Paulo, a Escola Moderna de São Caetano, e outras em Cândido Rodrigues, em Bauru, no Pará e no Rio Grande do Sul.

A Escola Moderna mais significativa porém foi, sem dúvida, a de São Paulo, fundada em 1910 por jornalistas e operários e que, assim como na Espanha, não cansou de ser atacada pela Igreja e pelo Estado.

Até 1920, é possível perceber a disseminação destas escolas pelo Brasil, sendo muito mais úteis à classe operária do que as oficiais, com seus programas e professores idealizados e doutrinados pelo Estado.

No final do século XIX e início do século XX, foram fundadas mais de 40 escolas no Brasil, entre elas as escolas modernas, voltadas para a formação das crianças, o ensino profissional, os centros de cultura, que se encarregavam da alfabetização de adultos, e o ensino científico, através da Universidade Popular e das palestras que ali eram ministradas.

Os alunos eram, na sua maioria, operários que trocavam experiências, conhecimentos, organizavam palestras e liam jornais anarquistas nacionais e estrangeiros.

Além das escolas modernas foi fundada em Porto Alegre, o Grêmio Instrutivo Eliseu Réclus, com o objetivo de educar os operários, fundando escolas nos bairros industriais, no período de 1907 a 1911

Em 1911 foi fundada no Rio de Janeiro a Escola Livre 1º de Maio, dirigida por um operário, Pedro Matera e em Campinas, em 1908 era fundada a Escola Social da Liga Operária de Campinas, por um militante libertário, Adelino de Pinho que exclui prêmios e castigos, valorizando o processo de ensino e não apenas os resultados.

> *“ Cada criança deve ser julgada segundo seu próprio tipo, educada para seu próprio dever, recompensada por seu justo elogio. O esforço é o que unicamente merece elogios, não o resultado. (...)” (PINHO, 1909 in GHIRALDELLI, 1987:126)*

Muitas outras escolas foram fundadas com o princípio libertário de fazer com que a criança e o operário sigam seu próprio caminho

2.5. EXPERIÊNCIAS LIBERTÁRIAS NO FINAL DO SÉCULO XX.

O que é importante ressaltar é o fato de que, nas experiências pedagógicas libertárias do século XIX ao século XXI, o autoritarismo, a disciplina e a obrigatoriedade, são substituídos pelo prazer pelo estudo, pelo conhecimento, pela solidariedade e pelo respeito, organizando as matérias por cursos, atividades ou temas, de acordo com interesses e habilidades e que podem ser dados tanto pelo professor quanto pelo aluno. Ou seja, os papéis se misturam em uma busca pelo prazer do conhecimento.

> *"O fato do papel do professor na chamada escola anarquista não ser fixo - ora ele é aluno, ora ele é professor -, não ser definitivo - exercido como cargo ou função -, nem ser resultado de obtenção de um diploma acadêmico - professor é quem tem autoridade conferida por saber alguma coisa -, faz com que esteja aí vivendo o velho princípio burocrático que viabiliza o papel do professor na escola 'normal'". (PEY, 1998: 43)*

Os papéis não são definidos, mas trocados, reciclados, conforme o conhecimento, o interesse e a necessidade da escola, do professor e dos alunos, sem haver a burocracia característica das escolas ditas tradicionais.

O grande problema e desafio para as escolas anarquistas, já no final do século XX, é a burocracia e sua aceitação pelos estatutos de ensino do Estado, como Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Educação, delegacias de ensino, que não permitem a falta de programa, seriação, avaliação e acabam por fazer com que os próprios alunos optem por um ensino formal, capaz de colocar

qualquer um no 3º grau, seja ele qual for, e consequentemente, no mercado de trabalho.

> *"A educação libertária tem sido marcada por sua organização em escolas. Por mais livres que sejam, estas instituições estão sempre sujeitas à fiscalização do Estado, o organizador das leis e das diretrizes que regulam as formas de educação no interior das suas fronteiras". (CORRÊA,1998:.59)*

Portanto, além dos fatores já existentes, contrários às escolas libertárias, como os ideológicos, existem também os legais, que limitam outras formas de pedagogia, inviabilizando a proposta libertária, isto é, a liberdade de se aprender a ser livre.

Para que isso aconteça porém, é preciso que o corpo docente e discente, se interesse por modificar esta visão e esta situação, buscando um ensino que não seja hierarquizado e verticalizado, objetivando uma pedagogia não diretiva e não autoritária.

Atualmente, encontramos propostas como a de alguns professores do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, que se dispõem a mostrar o ideal anarquista a seus alunos, buscando, nas disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino, do curso de Pedagogia, um ensino de caráter libertário, promovendo a liberdade individual e coletiva, além da autonomia dos alunos.

> *"Tendo por referencial as experiências pedagógicas de caráter libertário, buscou-se aplicar alguns destes princípios no ensino formal da Instituição Escola com o objetivo de (re)organizar o espaço pedagógico, tanto físico quanto didático, de forma a tornar o ensino das Séries Iniciais menos autoritário, menos opressor, menos parcelarizado e também para resguardar a liberdade individual e coletiva no desenvolvimento da criatividade e autonomia dos alunos. Para viabilizar tal*

proposta, temos trabalhado junto aos alunos do Curso de Pedagogia de 5ª e 6ª fases, nas disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino, sob a forma de projetos que contemplem os pressupostos desejados." (KASSICK, 1998:72)

Os projetos desenvolvidos são postos em prática nas salas de aula do ensino público de Florianópolis, Santa Catarina, buscando preservar, com o mesmo interesse, propostas de cunho libertário, como a integração professor/aluno, despertando o interesse da criança e não necessitando, portanto, da coerção e autoritarismo, além da crítica à realidade social, da busca da autonomia, amizade, solidariedade e respeito.

"Pudemos observar que naqueles momentos, professores e alunos estabeleciam uma nova organização do trabalho, quebrando com a velha ordem verticalista da hierarquia de poder e com o autoritarismo que funda e sustenta a hierarquia escola-sociedade." (KASSICK , 1998:73)

Portanto, o que se observa neste grupo de professores é justamente o desejo de afastar-se de uma pedagogia estatal, burocratizada e coercitiva para aproximar-se cada vez mais do que Bakunin e Proudhon consideravam como o caminho para a revolução social, ou seja, a transformação da sociedade por meio de uma educação libertária.

"A educação libertária, tal como foi sonhada e praticada em vários tempos e locais, busca resgatar a indignação dos sujeitos contra este modelo sócio-produtivo em favor de um sistema autonomista. E, neste sentido, é que temos trabalhado junto a formação de professores para as séries iniciais, buscando uma prática pedagógica menos autoritária e menos coercitiva". (KASSICK, 1998:75)

Partindo das mesmas idéias e visando o trabalho com crianças abandonadas (internos do Centro Educacional Meninos de Brodosqui), foi fundado, em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, o Centro de Estudos em Pesquisa Social e a Escola Livre, impulsionado pela vontade e necessidade de se ter um espaço voltado para as camadas mais pobres da população, sem precisar do vínculo com as instituições governamentais e/ou religiosas e baseadas na autogestão e autonomia, integrando os membros da comunidade e trocando experiências.

> *"A proposta de funcionamento interno do Centro deveria refletir a aspiração de mudança existente na sociedade. Funcionando através de grupos de trabalho autogestionários e autônomos, que estavam abertos a qualquer pessoa, com temas e trabalhos a serem determinados pelo próprio grupo. Onde os grupos se encarregariam de elaborar propostas e apresentá-las à assembléia do Centro (seu único órgão decisório)" (GONZÁLEZ, 1998:79)*

A escola livre propunha, além da autogestão, a liberdade e troca de conhecimentos e a ajuda mútua, não necessitando de um espaço fechado para se trabalhar, utilizando desde salas de aula da Universidade de Caxias do Sul até as dependências de uma ex-malharia.

Porém, em 1985, devido a conflitos políticos e ideológicos, a proposta teve de ser deixada de lado e mais uma vez a pedagogia libertária cedeu lugar à burocracia, à estatização, e à disciplinarização. A proposta de libertar corpos dóceis acabou por trancafiá-los ainda mais.

> *"A FEBEM reconhecia, alertava ou se justificava de que "Recolher esses menores sem oferecer tratamento adequado é impossibilitar o retorno à comunidade como membro útil e produtivo". E que "a escassez de recursos comunitários nos dão pouca perspectiva de recuperação dos que são*

precocemente iniciados na delinquência."(GONSÁLEZ, 1998:83)

Portanto, não importa a época ou o local, as idéias anarquistas constituem uma ameaça para as instituições escolares oficiais, sendo prontamente abafadas por elas. A disciplinarização, a burocracia do ensino, a estatização das idéias libertárias, o pouco caso para com a solidariedade e o respeito em relação ao indivíduo e à comunidade, acabam se perpetuando dentro do corpo institucional da sociedade.

Talvez por este motivo essas idéias estejam abandonando as paredes das escolas e tendo lugar em espaços como presídios, casas de menores, hospitais psiquiátricos, pois longe da escolarização e do controle, elas podem ganhar contornos mais definidos, pois se percebe atualmente uma troca cada vez maior de experiências libertárias.

Em sua maioria, essas idéias vêm na forma de oficinas que tomam gradativamente o lugar das instituições escolares e das disciplinas para constituírem um espaço de troca e conhecimento, construindo saberes e possibilitando a interação com o outro.

> *"O trabalho com oficinas é pautado na vontade das pessoas de construir saberes (coletivos e/ou individuais), investigando, interagindo, experimentando, pesquisando, estudando sobre assuntos, temas os mais variados, desde coisas palpáveis (como o funcionamento de um motor, a produção de artefatos) quanto sobre coisas invisíveis (como a luz, os sentimentos, as sensações)" (SILVA, 1998:151)*

Portanto, a educação não precisa ser acadêmica, formal, mas algo que dê alegria, que faça o aluno buscar experiências no seu dia-a-dia e coloque o professor não na cadeira à frente da lousa e atrás do saber, mas compartilhando a

mesma posição investigativa e de construção de seus alunos, na qual a busca pelo conhecimento se torna a busca pelo prazer.

Um exemplo de que esta busca não precisa limitar-se necessariamente ao ensino formal é o que vemos na Espanha, mais precisamente em Mérida, onde pais e professores desgostosos com o tipo de educação tradicional resolvem criar em 1978, o Coletivo Paidéia, destinado a crianças de dois a cinco anos, livres do ranço autoritário e disciplinar e que gozariam de liberdade e respeito.

Já na década de 80, este coletivo passou por uma série de contratempos, principalmente em relação à sua identidade, ou seja, que tipo de escola era, como manteriam a autogestão e, principalmente, como cuidar para que não se afastassem de suas idéias libertárias. Formou-se, então, uma cooperativa de pais e educadores voltados a esse tipo de proposta, dando bases para o que se tornaria uma experiência autogestionária.

Porém, o maior problema da escola era sua condição de ensino informal, libertário, e a realidade do reconhecimento legal para uma possível continuidade de seus alunos no meio acadêmico, além da ampliação do atendimento oferecido, alcançando um número maior de crianças de diferentes idades.

> *"O conflito de querer ser uma escola diametralmente oposta à estatal e a necessidade de credenciamento faz com que, ao mesmo tempo, lute para manter um ensino não dogmático, e engendre-se nos trâmites burocráticos da administração educacional cuja consequência, pelo menos em parte, é a sujeição às exigências do estado". (KASSICK, 1998:156)*

Apesar da inevitável proximidade com os órgãos estatais e burocráticos para a garantia e possibilidade de seu funcionamento, o coletivo não se afastou de sua proposta inicial, ou seja, o princípio da liberdade em contraponto ao autoritarismo,

das diferenças em contraponto ao preconceito racial, social ou econômico e da crítica à realidade em contraponto à alienação.

A troca de experiências e a intervenção do adulto, quando necessário, para ajudar na solução de problemas ou conflitos dos quais as crianças não conseguem sair sozinhas, também é crucial para o funcionamento do Coletivo, visando a maior autonomia do adulto como ponto de partida para a construção da mesma pelas crianças.

Neste caso, o mais velho nunca imporá suas resoluções ou soluções, mas levará informações, para que a criança escolha seu próprio caminho fortalecendo a autogestão e o antiautoritarismo e, com isso, apesar da sua necessidade funcional, afastando-se cada vez mais do papel que o Estado cumpre em relação às metas e funções educacionais.

Apesar disso, as dificuldades sempre existiram, seja no âmbito social, como sua legalização para a sociedade, e na busca de espaços de divulgação de seus ideais, seja relacionados a problemas referentes a questões internas, como os financeiros, para sua manutenção e a de seus funcionários.

Outra grande preocupação era a relação do Coletivo com os pais, que se encontravam, em sua maioria, apreensivos com o futuro acadêmico e incerto de seus filhos, devido à informalidade do ensino intelectual, que se dava de maneira completamente diversa da educação tradicional.

Além disso, havia a relação entre pais e filhos, que mesmo imbuídos de uma vontade libertária, ainda possuíam o ranço de uma educação tradicional, e a dificuldade dos professores de se libertarem deste mesmo ranço a que foram submetidos em toda a vida escolar que, apesar disso, acreditaram no ideal de pedagogia libertária.

> *"E assim tem sido a trajetória de um grupo de pessoas, entre pais e educadores que buscam obstinadamente manter um espaço onde crianças possam crescer felizes e auto-*

> *reguladas, longe das frustrações e das repressões inibidoras decorrentes da educação autoritária" (KASSICK, 1998:161)*

Com base na autogestão, no respeito, na solidariedade e na convivência, o Coletivo Paidéia segue em frente procurando adequar-se às novas propostas, a novos métodos, sem contudo deixar de lado o princípio de liberdade de escolha e de ensino, ou seja, sem seguir modelos, programas ou métodos e sim troca, conhecimento e busca.

> *"Cada um requer seu tempo e sua atenção particular, este é o processo de co-gestão, onde nós, os adultos, temos de estar o mais atentos possível para poder intervir no momento adequado. Assim para cada um temos que dar a sugestão acertada, que em relação a outros pode ser contraditória, porém não podemos esquecer que temos que responder a cada um conforme sua desigualdade específica, para poder ser o mais acertado possível nestas intervenções." (KASSICK, 1998:163)*

Outra característica do Coletivo é o trabalho integral, pois desde cedo as crianças aprendem a importância do trabalho intelectual e manual para a construção de sua autonomia, ajudando os mais velhos e realizando pequenas tarefas, como servir a mesa ou vestir-se sozinhos.

Estas questões podem parecer pequenas, mas são fundamentais para essa construção. O papel do adulto nesta formação é crucial, pois depende dele a tarefa da efetivação da tomada de consciência por parte das crianças.

O trabalho coletivo é fundamentado neste princípio, realizando-se assembléias sempre que preciso para determinar espaços, idéias, discussões a respeito das responsabilidades e seus cumprimentos sem, contudo, assumir um caráter opressor e autoritário. Um espaço para soluções, conflitos, impasses, discussões e crescimento por meio de diálogos e propostas.

O trabalho intelectual é sempre compartilhado por alunos que se interessem por determinado assunto e seu saber é compartilhado e socializado por todos. Os temas são, em sua maioria, abordados nas assembléias, tornando-se coletivos. Os saberes não são mais individuais, pois há uma troca e uma construção coletiva de conhecimento.

Em pedagogias não libertárias, estes temas já estariam previamente determinados e seriam passados do mestre ao aluno havendo, se o professor permitisse, um debate também previamente estabelecido com perguntas e respostas direcionadas ao interesse ou do professor, ou da escola. No Coletivo Paidéia, as discussões são sempre voltadas ao interesse de todos.

As crianças também podem, se quiserem, optar por se tornarem monitores dos menores, socializando os saberes adquiridos nas atividades de seu interesse e formando grupos espontâneos que trocarão conhecimentos.

Como os conteúdos trabalhados são escolhidos pelas próprias crianças e refletem suas necessidades reais como escrever, ler, fazer conta, o estudo se torna muito mais interessante, além do fato de que crianças de 11 anos podem contribuir e socializar o que aprenderam com os mais novos sem que isso, em momento algum, adquira a conotação de hierarquia e poder comum às outras escolas.

Por fim, cabe ao professor estimular os interesses por meio de materiais, discussões, pistas e, claro, suas experiências e sugestões, contribuindo tanto para o conhecimento quanto para a liberdade. Ele é realmente um mediador, não no sentido de direcionar o conhecimento, mas de fornecer dados para que este conhecimento seja alcançado de acordo com os interesses coletivos e individuais.

O papel do educador, portanto, é fundamental, pois além de possibilitar o conhecimento e a vontade de aprender do aluno, deve ser a fonte inspiradora para que eles aprendam, afinal, a pedagogia libertária se dá pela formação de grupos, geralmente de educadores unidos pelo mesmo ideal.

Por educador entende-se todo aquele que tem o espírito imbuído da vontade de conhecer e adquirir saberes, por vias formais ou informais. Ele precisa despertar em seus alunos, o espírito crítico e a vontade de saber, pois como diria DIAS[13], referindo-se ao preceito 'nietzscheano' de educação, *"é preciso agir e viver para aprender e compreender".*

Aquele que compreender este papel, não será, como o próprio Nietzsche colocava, um filisteu da cultura, alguém que possuía algum conhecimento mas não sabia criar, apenas copiar o que lhe era dado, ou um professor que se utilize de teorias, que não se interesse pela educação integral, que se importe, apenas, em passar o que lhe foi transmitido.

O professor que se afastar desta visão, desta concepção de ensino, será um educador.

> *"(...) Esse sistema visa a promover o "homem teórico", que domina a vida pelo intelecto, separa vida e pensamento, corpo e inteligência. Em lugar de procurar colocar o conhecimento a serviço de uma melhor forma de vida, coloca-o na função de si próprio, de criar mais saber, independentemente do que isso possa significar para a vida." (NIETZSCHE apud DIAS, 1993:27)*

No Coletivo Paidéia os alunos que estão no último ano recebem, além da pedagogia libertária, uma educação nos moldes tradicionais, para que possam, caso queiram, ingressar nas escolas tradicionais, uma vez que precisam fazer o que os espanhóis chamam de *bachirelatos*, que formaria o nível pré-universitário, adquirindo assim, conhecimento formal a fim de enfrentar a universidade.

Portanto, recebem, além do ensino informal, a educação que é passada para os alunos dos cursos tradicionais do resto da Espanha, fazendo com que

[13] Dias, Rosa Maria, Nietzsche Educador, 1993.

seus conhecimentos se ampliem e possam concorrer de igual para igual com os outros.

> *"Todo o coletivo está convencido de que a história da pessoa constitui-se em sua infância e por isso crê profundamente em uma utopia para o futuro através de uma infância feliz, solidária, igualitária, autogestionária e coletivamente livre. Por isso luta dia - a - dia, tratando de demonstrar que a melhor maneira de passar por este mundo em companhia é através da anarquia." (LUENGO, 2000:17)*

Assim, há mais de duas décadas, o Coletivo Paidéia vive e mostra que é possível a prática libertária e que a educação não precisa ser necessariamente formal, recheada com livros didáticos que pouco têm a ver com a realidade do aluno.

Apesar disso, existe o já mencionado problema de caráter legal e que provavelmente não será desmontado tão cedo, que é o da aceitação e possibilidade deste tipo de ensino, tanto na Espanha como no Brasil, pelas universidades e órgãos estatais, como delegacias de ensino e outros, que são responsáveis pela emissão do histórico escolar e diploma que exigem o programa formal.

Isto acaba forçando o uso de conteúdos dados nas outras escolas, para que o aluno não se veja prejudicado no futuro. Porém até este tipo de obstáculo foi superado pelo Coletivo, que agregou esses programas a seu dia-a-dia, visando não a doutrinação e a coerção, mas sua abordagem crítica.

Desta forma a pedagogia libertária torna-se, como diria Encarnación Garrido Montero[14], "mediadora" entre a distribuição da informação e o ato de conhecer.

---

[14] MONTERO, Encarnación Garrido. Pedagogia libertária – experiências hoje, Editora Imaginário, 2000;60

No Brasil, a pedagogia libertária saiu do campo da escola em si e da criança, para ir direto ao ponto mais difícil: o da formação de professores voltados a essas práticas para que, justamente, percam o ranço autoritário a que foram submetidos durante toda a vida escolar e não cometam esses mesmos erros com seus alunos.

Essas propostas são bem trabalhadas por um grupo de professores da Universidade Federal de Florianópolis, sob a "organização informal" da professora Maria Oly Pey .

Na tentativa de driblar as regras e disciplinas impostas pelas instituições escolares e aproximar o conhecimento da realidade, tanto de professores como alunos das escolas públicas, foram criadas pelo Núcleo de Alfabetização Técnica (NAT – CED - UFSC) oficinas com bases na pedagogia libertária, que visam à construção de um saber coletivo e à não disciplinarização do conhecimento.

Acreditando na capacidade das pessoas para se tornarem livres e dividirem seus conhecimentos, essas oficinas possibilitam, por meio de trocas, afinidades, sem hierarquias e regras doutrinárias, a construção do conhecimento. São oficinas de autoformação que foram buscar tanto nos libertários como em Paulo Freire e Michel Foucault, as bases para sua sustentação através da autogestão, do diálogo, e da investigação da realidade das práticas educacionais existentes.

Ao romper com o academicismo e programas nos quais o único interesse é a garantia dos conteúdos, rompe-se com a disciplinarização e torna-se o conhecimento efetivo nas práticas diárias e no diálogo entre seus indivíduos.

As oficinas fazem parte de um processo educativo que vai além da simples transmissão do saber, pois buscam, por meio de trocas e conhecimentos, o caminho para transformar as mentes daqueles que se tornarão não mais os detentores do saber, mas simplesmente educadores.

> *"(...) o grupo de autoformação fica sendo uma contingência na qual estudar é um ato social; aprender, um ato*

relacional que acontece no diálogo, na hora em que se pensa alto, se faz junto, se deseja em conjunto." (PEY, 2000:70)

Aqui, o papel do educador é fundamental como aquele que resgata a realidade e a convivência e desperta o interesse tanto dele como dos alunos, que abre espaços, não para se demonstrar aquilo que se sabe, mas para compartilhar o que se deseja saber.

> *"Ao contrário da ordem hierárquica, que manda separar a teoria da prática, esquecer as vivências e os conhecimentos locais para concentrar-se nas teorias chamadas universais, busquei justo outra ordem, que manda revolver a memória, exteriorizar e socializar os conhecimentos adquiridos na vida vivida de cada um, estar atento aos acontecimentos, tentando aprender com eles, e perceber o quanto se pode avançar em sabedoria, quando o grupo é capaz de, revisitando as memórias individuais, construir memórias coletivas, fazer dialogar seus saberes entre si e com aqueles que, escrevendo, foram capazes de construir conhecimento com fragmentos de suas autobiografias" (PEY, 2000:71)*

O pensamento libertário se dá, portanto, por meio de educadores que, longe de quererem ser donos e detentores do saber, mesmo o informal, compartilham, vivem e trocam experiências, vivências, o dia-a-dia; respeitam-se em suas diferenças, concordam, discordam e remetem-se sempre aos princípios fundamentais de cooperação, autogestão e liberdade. Enfim, educadores que saem do lugar comum das instituições escolares para dar vazão à idéia de que é possível conjugar teorias, afinal elas também são importantes para a prática libertária, desde que haja uma contextualização com o cotidiano e não unilateralidade, desde que os saberes não se tornem herméticos, mas abertos a novas experiências e diálogos.

Seguindo as idéias anarquistas, as oficinas são autogeridas. Os oficineiros planejam as atividades de acordo com o conhecimento e a disposição de cada um, abolindo, desta maneira, qualquer quadro hierárquico que pudesse haver tanto em relação ao saber, como a qualquer posição burocrática, não havendo, portanto, o que PEY chama de "democracia burocrática".

> *"A concepção de democracia (burocrática) que é vivida nos espaços institucionais caracteriza-se por esquadrinhar professores, alunos, técnicos, direção e funcionários em posições e relações desiguais de poder e saber. (...)*
>
> *Atos educativos instituintes acontecem na organização das Oficinas, na medida em que os oficineiros conseguem substituir os mecanismos da democracia burocrática pela vivência da democracia direta, onde os engodos da participação representativa, da manutenção de estatutos normalizadores e da ordem legal vão sendo abandonados por inutilidade." (PEY 1997, :49/50)*

A resposta que as Oficinas dão à disciplinarização escolar e a seus currículos, é o próprio conhecimento e a experiência do pensamento, ou seja, a reflexão sobre o saber produzido, sem temas fechados e atividades pré-programadas.

É por meio das práticas educativas e sociais, das vivências, das explorações e curiosidades que o trabalho dos oficineiros se dá, rompendo com o paradigma de que a educação deva ser institucionalizada e o saber hermeticamente fechado e acessível apenas a alguns.

Possibilitando espaços de criação, é possível desenvolver a liberdade e o prazer pela busca do conhecimento, tendo como consequência uma produção e um saber que serão partilhados por todos.

"Essas coisas, aparentemente óbvias, não o são, nem fluem naturalmente mantidas as amarras academicistas da hierarquia professor universitário - professor de escola - estudante (também professor) de universidade. Tais amarras se fecham à produção criativa quando a organização da pesquisa-ensino reforça as relações de dominação e exclusão entre o saber científico (saber universitário reconhecido) e outros saberes. E quando os pesquisadores guardam entre si relações no pensar-fazer a pesquisa que coloca alguns na posição de cérebros pensantes (trabalhadores reais) e outros na posição de tarefeiros (executores de tarefas no âmbito da pesquisa).

Abandonar estas práticas que também alicerçam o edifício científico-tecnológico em sua produção e reprodução foi o grande desafio que a pesquisa Ensino de Ciências Naturais - Concepção Dialógica e Alfabetização Técnica (CAPES/PADCT/SPEC II) definiu após seu primeiro ano." (PEY, 1997:54)

A troca de saberes entre os professores da Oficina tornou-se indispensável juntamente com a flexibilização de horários e espaços e a descentralização de poderes e saberes, possibilitando, assim, que aprendessem com aqueles que desejam aprender da maneira mais libertária possível.

O grande contraponto da pedagogia libertária às "pedagogias convencionais", e isto se estende à educação formal, oficial, voltada para normas, doutrinas, hierarquias, autoridades, programas, conteúdos, projetos direcionados por professores, horários, exames, seriação, é o prazer, a criatividade, a liberdade e a busca do conhecimento pela realidade.

É a autoridade contra o autoritarismo dogmático e coercitivo, que não faz senão transformar pessoas em corpos úteis e programados. É a formação ao invés da informação, a liberdade individual e coletiva em contrapartida à formação

de uma massa. Ela fornece elementos - para os quais o professor tem papel fundamental -, pistas, desejos, para que a criança persiga um ideal na busca de conhecimento.

O papel primordial desta pedagogia, porém, vai mais além, pois está no cerne do que seria a conscientização de toda uma classe, que sempre se viu omissa e dominada pelos produtores e usurpadores de saber. É a conscientização de que é preciso um saber integral, e não apenas científico, para que o descaso com os menos abastados se rompa. De que é por meio do conhecimento intelectual e manual que a educação gera a igualdade social.

A escola não é fator primordial para a educação, pois educar-se não significa freqüentar uma escola. Educar-se significa preparar-se para a vida e pela vida através de trocas, de experiências, de conhecimento, de livros, de um desenvolvimento calcado na solidariedade, no respeito, na formação, na autonomia e na liberdade.

Se isto é feito entre quatro paredes ou ao ar livre não importa, desde que não haja hierarquia, preceitos morais e ideológicos, coerção, doutrinas, horários pré-estabelecidos e uma rotina pré-fixada, sem consulta ou avaliação dos alunos e educadores. Ou seja, a escola, para ser freqüentada com prazer e não como prisão, deve se basear no princípio da educação e não da escolarização.

O que se vê em relação às "escolas formais" é que, na busca de valores que interessam a apenas alguns, a busca pelo conhecimento e pela liberdade perdeu seu espaço e sua função.

As escolas, em sua maioria, tornaram-se um depósito de corpos pagantes, transformados em mercadorias prontas para assumirem seu papel de cidadãos na sociedade, seja como trabalhadores, seja como contribuintes do imposto de renda, e as escolas que pretendem algum tipo de característica libertária, como a construtivista por exemplo, optam apenas por programas e currículos que

contemplem o vestibular, deixando de lado os princípios de autonomia e espírito crítico .

CAPÍTULO 3: CRÍTICA AO CONSTRUTIVISMO

"Tudo o que é preciso ser decifrado é signo.
Tudo o que se aprende, é um signo decifrado.
Gilles Deleuze

Partindo do pressuposto que o construtivismo é uma pedagogia e portanto, discurso científico, este capítulo irá fazer uma crítica a este discurso que se diz “alternativo” e crítico à pedagogia tradicional, mas que, na realidade, usa dos mesmos artifícios autoritários para avaliar, classificar e disciplinarizar os alunos e os professores.

Usando como contraponto e “desconstrução” deste discurso, tem-se a pedagogia libertária, voltada para a autonomia, para a liberdade e para a solidadriedade, não se atendo à normas e regras rígidas, mas ao prazer de “conhecer o conhecimento”.

Como já se falou no capítulo anterior, a educação sempre foi tema importante para os anarquistas, tanto para se fazer uma revolução, como para se formar o indivíduo e, assim, torná-lo consciente, entre outras coisas, de sua participação na transformação social.

Tanto para Proudhon, como para Bakunin, a educação é uma, e não a única, maneira de se chegar a essa transformação e para tanto, não poderia ser imposta mas desejada já que é tida como agente formador de mentes e idéias libertárias.

Para os anarquistas, tanto o autoritarismo, em todos os sentidos, como a imposição política, social, religiosa ou familiar, era inaceitável e a frase "o caminho da liberdade é a própria liberdade" do indivíduo, sintetizava seu ideal.

No Brasil, porém, já a partir da Primeira República, a concepção de educação era um tanto diferente, pois favorecia à elite, primeiro nobre e clerical, depois burguesa, que se dizia preocupada com o ensino de todos e para todos.

Após a primeira grande guerra, começaram a surgir, diversas e diferentes teorias a respeito de como se educar e de como fazer com que o aluno, além de aprender, torne-se um "cidadão, crítico e consciente".

Influenciadas ainda por estas teorias, surge, na década de 80, entre os discursos pedagógicos existentes, a "linha" mais moderna, e mais em voga nos últimos tempos, o chamado Construtivismo[15], trazida ao Brasil por seguidores de Jean Piaget, do qual se falará mais para frente.

Caminhando no sentido de se revisionar a Escola Nova, o Construtivismo se empenha, principalmente, em uma crítica ferrenha à escola tradicional.

É desta crítica e de sua postura com relação à educação, de fato, que tratará este capítulo, ou seja, de como nos arcabouços de uma pedagogia moderna, o autoritarismo impera em nome de uma necessidade de autoridade e de poder, muito mais do que a vontade de se formar sujeitos, capazes, críticos e livres.

Parafraseando Emma GOLDMAN, [16]a criança é a única fonte de vida e progresso e sendo assim, não precisa, nem depende da escola, seja como instituição do Estado, da Igreja e até mesmo de um grupo de professores, para guiá-la nesse caminho. Traçará também um paralelo com a pedagogia libertária, como um contraponto a estas propostas.

---

[15] Por construtivismo entende-se " uma teoria sobre o conhecimento e aprendizagem; ele descreve tanto o que é "saber" quanto como nós "viemos a saber". (FOSNOT, Catherine, Teoria, perspectivas e prática pedagógica, 1998;xi, ArtMed, Porto Alegre)   É uma "linha pedagógica" que sugere a interação do conhecimento interno (prévio), com o conhecimento social, adquirido através do contato com o grupo, possibilitando experiências e construções de modelos, estratégias e hipóteses. No construtivismo, o professor assume o papel de facilitador, propiciando a autonomia dos alunos.

[16] GOLDMAN, Emma. O indivíduo, a sociedade e o estado,1998, Editora Imaginário; Tesão – Casa da Soma.

Diferentemente da Escola Nova, o Construtivismo não adota a postura de que as pessoas são diferentes cognitivamente e, portanto, precisem ser educadas, ensinadas, também de maneira diferente.

Ao contrário, adota uma postura piagetiana, de que a inteligência é inata e assim, igual em todos os homens, pois é biológica, está intimamente ligada aos reflexos presentes em todos os recém nascidos. O que difere é o conhecimento, pois este não é inato, é construído, assimilado e desenvolvido por meio de possibilidades e experiências.

> *"A inteligência não aparece, de modo algum, num determinado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo inteiramente montado, e radicalmente distinto dos que o precederam. Pelo contrário, apresenta uma notável continuidade com os processos adquiridos ou mesmo inatos, provenientes da associação habitual e do reflexo, processos esses em que a inteligência se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza. (...)" (PIAGET, 1987:31)*

Partindo desta visão piagetiana, o construtivismo preocupa-se então, com a construção, não da inteligência de cada um, mas do conhecimento e de como ele se dá nas questões de ensino-aprendizagem.

O grande problema porém, está em como esta pedagogia se institucionalizou e se apoderou do saber e das teorias piagetianas, nas mais diversas formas de autoritarismo.

A criança e seu desenvolvimento tornaram-se alvo de uma ciência em nome do conhecimento pedagógico, que extrapolou qualquer tipo de cuidado com este desenvolvimento, suas descobertas e suas curiosidades.

O professor, em nome de um saber acerca destes alunos, tornou-se o "senhor do castelo" e determinou, por meio de projetos, o que é e o que não é

interessante, quando as crianças estarão prontas para ler e escrever e, até mesmo, qual o horário certo para tudo isso.

3.1 DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Jean PIAGET nasceu em Neuchâtel na Suíça, em 1896, vindo a falecer em setembro de 1980.

Quando tinha dez anos, já apresentava seu primeiro trabalho científico, sempre como objeto de observação, indo trabalhar logo em seguida, no Museu de Ciências Naturais de Neuchâtel, o que lhe rendeu alguns artigos e a crescente curiosidade por temas da Filosofia, Religião, Biologia e Sociologia, além do contato com a Psicologia e a Psiquiatria, que lhe viabilizaram o estudo sobre o conhecimento humano e o desenvolvimento da inteligência na criança.

Por meio do que chamou de Epistemologia Genética, procurou desvendar, sempre através da experimentação, os processos da formação do conhecimento, para se chegar ao que conhecemos por pensamento científico, ou seja, a passagem de um "conhecimento mais primitivo" a um saber mais elaborado.

> *"(...) O que se propõe a epistemologia genética é pois pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até, inclusive, o pensamento científico. (...)" (PIAGET, 1983:19)*

Tema constante de suas pesquisas, o conhecimento era, para PIAGET, a estruturação, a organização do que foi experimentado, do que foi vivido porém, não bastava apenas viver, era preciso organizar esta vivência, significá-la no contexto para, por fim, assimilá-la e transformá-la em conhecimento. É preciso portanto, que o indivíduo atue no meio em que vive, para que alcance o conhecimento, pois ele não é pré-determinado, as pessoas não nascem

"inteligentes" ou 'burras' ao contrário, é um processo de construção contínuo, que é elaborado e objetivado pelo indivíduo.

O objetivo de Piaget é, justamente, entender este processo ou seja, a variedade do conhecimento e seu desenvolvimento, o seu estágio mais primitivo, e a sua elaboração científica, além da possibilidade dos diversos saberes já que estes não são absolutos e fechados, pois encontram-se em constante mudança.

> *"(...), a coordenação das ações do sujeito, inseparável das coordenações espaço-temporais e causais que ele atribui ao real, é ao mesmo tempo fonte das diferenciações entre sujeito e os objetos, e desta descentralização no plano dos atos materiais que vai tornar possível com o concurso da função semiótica a ocorrência da representação ou do pensamento(...)"* (PIAGET, 1975:134)

O desenvolvimento da inteligência é portanto, inato ao homem, ao contrário do conhecimento, que é um conjunto de percepções e interações entre ele e o mundo em que vive, social e natural.

Assim, é por meio desta interação, que o conhecimento se desenvolve e evolui, pois é pela troca entre o organismo e o meio que, por sua vez, resulta em uma estruturação mental, que existe a capacidade de o conhecimento se estabelecer.

Essas interações e percepções foram chamadas de **assimilação,** e o seu papel na produção do conhecimento, de **acomodação**.

A medida em que elas se intensificam e tornam-se complexas, a inteligência também se desenvolve e se intensifica, tornando o homem "mais ou menos" inteligente, ou mais ou menos possuidor de conhecimento. Este, porém, é um conceito meramente social ou cultural, pois para PIAGET, o conceito de ser não existe, apenas o de estar.

A criança não **é** mais ou menos inteligente, ela **está** mais ou menos inteligente, à medida que se relaciona ou não, com o mundo e constrói seu conhecimento e suas estruturas mentais.

A não ser que haja algum problema neurológico, orgânico, todas as crianças possuem inteligência. A partir de sua interação com o meio e a possibilidade de trocas que serão realizadas, ela terá mais ou menos conhecimentos.

Portanto para PIAGET, não existem diferenças, mas oportunidades.

> *"Assim, Piaget fala de patamar inferior (menos evoluído, menos complexo) e de patamar superior (mais evoluído, mais complexo). As noções de inferior e superior, nesse contexto, não são ideológicas, mas biológicas. E não se trata de biologizar a ideologia, mas de identificar a própria natureza humana. Aqui, o inferior e o superior dizem respeito ao grau de atualização das possibilidades da própria natureza humana. A teoria de Piaget, segundo ele mesmo, não é uma forma de explicação imposta à natureza humana, ao contrário, é uma teoria que revela esta natureza." (CHIAROTTINO, 1988:7)*

Desta forma, o conhecimento que **está** inferior pode se tornar superior se o meio assim exigir, ou seja, por meio do contexto no qual a criança está inserida, ela será capaz de realizar certas tarefas ou não.

> *"Somente as influências do meio adquirem importância cada vez maior a partir do nascimento, tanto, aliás, do ponto de vista orgânico quanto do mental. A psicologia da criança não poderia, portanto, recorrer apenas a fatores de maturação biológica, visto que os fatores que hão de ser considerados dependem assim do exercício ou da experiência adquirida*

como da vida social em geral." (PIAGET, apud INHELDER 1974:8)

Para PIAGET, o déficit cognitivo só existe se houver algum problema de caráter orgânico, caso contrário é mero preconceito social e cultural, pois a criança de baixa renda pode ser tão inteligente quanto a de classe média e a de classe média pode realizar as atividades da mesma maneira que as de baixa renda.

A dicotomia entre intelectual e braçal, entre ricos e pobres para ele não existe, considerando que seu conceito de inteligência é biológico e sendo assim, o único empecilho para o seu desenvolvimento e construção, é de caráter físico.

"(...) as possibilidades dos seres humanos são as mesmas, sua concretização é que dependerá das solicitações do meio(...)" (CHIAROTTINO, 1988:9)

Portanto, é o conhecimento e não a inteligência, que está relacionado às influências externas e até mesmo, sujeito a estas dicotomias, pois para PIAGET, o conhecimento é o resultado da interação entre o organismo e o meio.

"(...) a capacidade de conhecer é fruto de trocas entre o organismo e o meio. Essas trocas são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer; sem elas, essa capacidade não se constrói." (CHIAROTINO, 1989:6)

Esta interação se dá por meio do que chamou de **esquemas motores**, que são possibilidades de estruturação das suas experiências e que vão do sensório motor (0 a 2 anos), simbólico ou pré-operatório (2 a 7 anos), lógico concreto (7 a 12 anos) ao período formal, que vai dos 12 anos em diante.

Porém, estas construções variam de criança para criança e essa variação é tema constante de confusões entre seus seguidores, que acreditam que se trate de um sistema fechado, elaborado a partir de pesquisas empíricas e portanto,

determinado para todas as crianças, esquecendo-se das influências externas que acompanham esses esquemas.

> *"(...) Piaget tratou do sujeito epistêmico, ou seja, do sujeito do conhecimento, e não do sujeito psicológico ou dos indivíduos concretos. Esses estágios indicam as* ***possibilidades*** *do ser humano, não dizem respeito a todos os indivíduos. As observações de Piaget realizadas com crianças demonstram que o ser humano tem* ***possibilidades genéticas*** *de raciocinar sobre relações e de levantar hipóteses a partir de 12 anos, mas isso não quer dizer que necessariamente todos cheguem lá. (...)" (CHIAROTINO, 1989:31)*

Assim, apesar de a inteligência ser inata e portanto igual em todos os seres humanos, ela é importante pois é um processo desenvolvido por meio das atividades operatórias que, por sua vez, são o mecanismo mesmo na construção do conhecimento.

> *"(...) durante toda a psicogênese, o indivíduo vai construir sistemas estruturais cada vez mais diferenciados e integrados. Isso constitui aquela equilibração progressiva que se torna mais e mais provável." (LERBET, 1976:14)*

Ao nascer, o bebê não apresenta nenhuma função simbólica, apenas o pensamento operatório e por isto, esta fase, que vai do nascimento até mais ou menos os 18 meses, foi chamada de **período sensório-motor**, no qual o conhecimento ainda não foi construído, apenas a inteligência prática, pois o bebê ainda é um ser que não faz relação com objetos e afetividades, apenas reflexos, como sugar.

A partir do momento que associa o ato de sugar com a fome, ocorre uma adaptação, que vai transformar o ato reflexivo ao hábito e por último, à

inteligência. O hábito por sua vez, só ocorre com a atividade, que irá proporcioná-lo, diferenciando a acomodação da assimilação.

Portanto, segundo PIAGET, a inteligência é uma adaptação entre o organismo e o meio, ou seja, é a relação entre o pensamento e as coisas, entre a assimilação e a acomodação.

> *"(...) O que se deve traduzir em termos de adaptação não são de fato, os objetivos particulares que a inteligência prática visa, em seus primórdios (esses objetivos ampliar-se-ão, subseqüentemente, até abrangerem todo o saber); é, outrossim, a relação fundamental própria do conhecimento, que é a relação entre o pensamento e as coisas. O organismo adapta-se construindo materialmente novas formas para inseri-las nas do universo, ao passo que a inteligência prolonga tal criação construindo, mentalmente, as estruturas suscetíveis de aplicarem-se às do meio. (...)" (PIAGET, 1966:16)*

A adaptação possui papel fundamental na estrutura do pensamento pois, ao se adaptar, ele se organiza e estrutura a realidade exterior.

Em resumo, o desenvolvimento da inteligência se dá pelo processo de interação do indivíduo com o mundo que o cerca.

> *"No que diz respeito ao problema da inteligência, as lições de tal exemplo parecem-nos ser as seguintes. Desde os seus primórdios, a inteligência está integrada, em virtude das adaptações hereditárias do organismo, numa rede de relações entre este e o meio (...). (...) a inteligência nada tem de absoluto independente, é uma relação entre outras coisas, entre o organismo e as coisas.(...)" (PIAGET, 1966:29)*

Apesar de ter postulado fases de desenvolvimento nas crianças, do nascimento até a adolescência, e de estas, por existirem em todas, tirarem o

caráter individual de cada um, a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento da inteligência, estão diretamente associados aos estímulos recebidos, não por comportamento ou estímulo - resposta, mas pela sociedade e cultura na qual estão inseridas.

Piaget desenvolveu portanto, uma relação social (o meio como fator relevante) e biológica (as fases do desenvolvimento da criança) para a gênese da inteligência, ou seja, um interacionismo que visa sua espontaneidade e desenvolvimento, construindo a "teoria do construtivismo" ou, "teoria construtivista do conhecimento", segundo a qual, a criança constrói a realidade a partir de suas experiências com o meio ambiente, sendo que a liberdade para a construção do conhecimento se dá por meio do ensino.

Construtivismo significa a criação das novidades. A criança recebe o conhecimento e elabora-o, construindo o seu próprio saber, ou seja, ela é capaz de, recebidas as informações, auto-regular-se a ponto de transformá-las em conhecimento.

Há portanto, uma diferença entre o "construtivismo pedagógico" e o "construtivismo de Piaget", que é genético, no sentido de gênese, está relacionado ao nascimento da inteligência e não da aprendizagem escolar. Depende da auto-regulação, ao passo que o "construtivismo pedagógico" se dá por meio dos conhecimentos prévios que a criança adquire no decorrer do seu convívio com o mundo.

> *"(...) a teoria de Piaget parte de um "a priori funcional" (funcionamento inato) que faz o organismo interagir com o meio (assimilação-acomodação), produzindo a evolução, isto é, o desenvolvimento e o crescimento (equilibração majorante). Se quisermos chamar esta interação de "construtivismo" (de fato, na interação, o organismo constrói novas estruturas), não há o que censurar. Mas é preciso não esquecer que esta expressão se refere à maneira como funciona o organismo para criar as*

"novidades" (isto que antigamente se chamava aprendizagem) (...)" (LIMA, 1997:106/107).

O papel do educador neste "processo construtivo" é o de estimular as relações de assimilação e acomodação, ou seja, de construção da aprendizagem, pois sendo o construtivismo não um método, mas a maneira como a criança transforma o que recebe em conhecimento, o professor deve dar as condições necessárias para que ocorra esta transformação.

> *" (...) Ora, didaticamente, o problema do educador é estimular a criança para que ela exerça seu poder de assimilação-acomodação (ou, se quisermos, para que ela "construa" a novidade, isto é, "aprenda"). O construtivismo, pois, não é um método didático: é a descrição da forma geral de funcionamento dos seres vivos quando elaboram novas estruturas (nada tendo a ver com a aquisição de habilidades.) Daí se deduz que o papel do professor é criar situações que estimulem o processo construtivista do organismo com vistas à elaboração de estruturas fundamentais de caráter universal das quais dependem as aquisições de habilidades diversas, segundo o modelo cultural" (LIMA, 1997:107)*

É possível afirmar portanto, que existem duas maneiras de se ver o construtivismo.

> *(...)os partidários mais sérios do construtivismo evitam chamar, assim, os processos escolares (método didático), sobretudo quando se trata de alfabetização - atividade que se inicia a partir de rígidos processos gestálticos constantes das percepções que as estruturas lógicas vão, aos poucos, "descongelando". Mediante a operacionalização das percepções visando acoplar os processos figurativos (gestálticos) às estruturas das atividades sensório-motoras e*

lógico matemáticas, permitindo a simbolização (atividade substitutiva) que constitui a infra- estrutura da linguagem." (LIMA, 1997:107)

O termo construtivismo foi utilizado por seus seguidores, como um processo de construção do saber, apesar de Piaget afirmar que ela se dá por processos cognitivos e habilidades individuais, e a "linha pedagógica", por estruturas sensório-motoras de auto-regulação, assimilação e acomodação, e, portanto, na estimulação da inteligência por meio de experiências.

> *"(...) o "construtivismo piagetiano" consiste numa atitude de estimulação da inteligência das crianças, independentemente de qualquer programação escolar pragmática (aquisição de habilidades) (...). (...) O construtivismo de Piaget explica a criação biológica de novidades (ontogênese e filogênese), nada tendo a ver com as adaptações circunstanciais solicitadas, eventualmente, pelo processo* cultural." (LIMA, 1997:109)

Sua proposta construtivista é epistemológica, refere-se à estruturas do pensamento humano e seus mecanismos e não simplesmente a habilidades e conhecimento adquiridos por meio de propostas pedagógicas das escolas.

O processo do conhecimento faz parte do processo que o ser vivo necessita para adaptar-se ao meio ambiente.

3.2 PIAGET E O CONSTRUTIVISMO NO BRASIL: CONTRAPONTOS ENTRE CONSTRUTIVISMO E PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

O Movimento da Escola Nova no Brasil, a partir da década de 20, criticava o ensino tradicional e propunha uma mudança nos moldes pedagógicos brasileiros, visando equacionar por meio da educação, a disparidade social,

procurando na sociologia, biologia e psicologia, as bases para esta mudança, privilegiando o aluno e não mais o professor, como sustentáculo pedagógico.

Influenciados por John DEWEY, Edouard CLAPARÈDE e Adoulpho FERRIÈRE, adeptos da psicologia, os seguidores desta corrente, acreditavam que, o desenvolvimento psicológico das crianças por meio de atividades de seu interesse, motivariam-na ao aprendizado e a construção da inteligência, contribuindo para a formação de sua autonomia e solidariedade e, portanto, para a transformação de uma sociedade justa e igualitária.

> *"A Escola Nova surgiu de um movimento iniciado na Inglaterra em fins do século passado e se espalhou por toda a Europa e Estados Unidos, tendo chegado ao Brasil na década de 1920. Há vários tipos de escola nova, mas todos se baseiam na concepção existencialista da vida, isto é, no conceito de que a existência precede a essência(...)*
>
> *(...) Na escola nova, o adulto não é mais modelo para a educação das crianças, porque ele também é um ser incompleto, em acabamento (...)" (MATUI, 1998:07)*

Piaget, por sua vez, defendia o trabalho escolar como motivador do pensamento intelectual da criança, ou seja, como formador na construção da inteligência.

Além desta corrente, existiram outras, dentro do escolanovismo, adeptas das relações psicológicas e sociais, na qual as atividades do aluno e suas relações sociais favoreceriam o pensamento racional.

Partindo deste pressuposto, criaram-se métodos didáticos para que os alunos, dentro das salas de aula, possuíssem, além das atividades pedagógicas de construção de conhecimento, relações sociais, nas quais desenvolveriam sua sociabilidade.

No Brasil, essas experiências de educação baseadas no pensamento de Piaget, começaram a ser colocadas em prática, com a formação de laboratórios como : Laboratório da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, Laboratório de Psicologia Experimental do Pedagogium, no Rio de Janeiro, Laboratório de Psicologia Experimental do Instituto de Educação Caetano de Campos em São Paulo e o Instituto de Psicologia em Recife.

Com sua criação, suas idéias adentravam de vez, às escolas brasileiras por meio de sua concepção do desenvolvimento psicológico das crianças e a evolução das competências intelectuais, encontrando adeptos em todos os seguidores da Escola Nova, que visavam o desenvolvimento intelectual e social, pelo ensino em equipe e por uma colaboração coletiva, em oposição à passividade educacional das escolas tradicionais.

Na década de 80, chegou ao Brasil, as idéias da argentina Emília FERREIRO que seriam consideradas equivocadamente, o método construtivista, no qual utilizava-se da epistemologia genética (concepção construtivista e interacionista do desenvolvimento) para explicar o desenvolvimento da leitura e escrita nas crianças.

Por meio dela, o Construtivismo se tornou a maior corrente do pensamento piagetino no Brasil e sua base consistiu no fato de que, a criança, é um ser pensante, sendo que a construção do sujeito cognoscente se dá através da reconstrução, ou seja, da transformação do saber, da interação entre a criança e o conhecimento.

Desta forma, o construtivismo é interacionista, baseia-se na interação entre sujeito e o objeto do conhecimento.

> *"(...) A aprendizagem não procede só do sujeito, nem só do objeto, mas da interação de ambos.*
>
> *Essa visão permite ao construtivismo focalizar a interação sujeito-objeto como uma estrutura bifásica ou bipolar,*

cujos elementos são inseparáveis. Não há sujeito sem objeto e não há objeto sem sujeito que o construa. O sujeito não está simplesmente situado no mundo, mas o meio (o objeto) entra como parte integrante do próprio sujeito, como matéria e conteúdo cognitivo e histórico." (MATUI, 1998:45)

Um dos caminhos que leva ao objeto do conhecimento é a relação social que se dá entre o sujeito e os meios de informação, pois o conhecimento não é algo pronto, acabado, ele precisa das relações entre o homem e o meio para se construir como tal. Por estar diretamente ligado à construção e ao interacionismo, constitui-se pelas mudanças e pela autonomia no processo de aprendizagem.

"(...) a aprendizagem, em qualquer idade, é sempre construída e, na escola, o aluno só aprende verdadeiramente quando constrói conhecimentos. O construtivismo é sinônimo de valorização do conteúdos, pois se há construção na escola é sempre construção de conhecimentos." (MATUI, 1998:51)

Assim, o papel da escola na construção do conhecimento é subsidiá-la, dando elementos para que aconteça de maneira autônoma e solidária, ou seja, por meio de trocas e da interação entre o indivíduo e o meio.

A escola permite o processo de construção do conhecimento por meio da aprendizagem que, por sua vez, se dá através dos conteúdos das matérias dadas.

"O conhecimento, que, na escola, é o conteúdo das matérias, assume importância especial no construtivismo, em razão do compromisso de garantir a construção do saber dos alunos (...)" (MATUI, 1998:112)

O papel do professor, como instrumento para que esse saber se constitua como tal, é fundamental, pois cabe a ele organizar os conteúdos mais adequados ou não, para esta construção do conhecimento. É ele, por meio da escola, quem

determinará o processo de ensino aprendizagem em nome da construção do saber e portanto, do “construtivismo”.

Porém, existem pressupostos fundamentais para sua realização, que devem ser seguidos, tais como o fato de o professor, por considerar o aprendizado como o próprio desenvolvimento, ser capaz de fornecer subsídios para que os alunos formulem suas hipóteses a respeito do conhecimento, além de considerar o erro como um dos fatores primordiais para esta formulação, pois fazem parte do processo de construção do saber e devem ser aceitos e discutidos e não minimizados ou apagados pelos professores, assim como o diálogo, também fundamental para a troca de idéias.

> *"Os erros precisam ser percebidos como resultado das concepções dos estudantes e, portanto, não serem minimizados ou evitados". (...) (GOULD, 1998:117)*

Outro fator primordial para os construtivistas, é o registro feito sobre as experiências em sala de aula, para produto de reflexão e análise por parte tanto dos professores como dos alunos.

Ao professor cabe, portanto, fornecer elementos para o pensar do aluno, oferecer caminhos diversos para este pensar, além de estar preparado para ouvir as diferentes hipóteses levantadas por cada um, trabalhando com o saber e o "não saber" de seus alunos e aceitando suas idéias, que muitas vezes, ficam apenas no plano teórico, como pode ser observado na citação de JULYAN.

> *"(...) o professor também precisa prestar atenção a diferenças de opinião dentro da classe, respeitando igualmente umas e outras, pelo tempo que os estudantes a levarem a sério. Colocando em foco perplexidades e contradições, o professor estabelece a noção de que as idéias são complicadas e merecedoras de tempo e consideração, e que cada estudante é capaz de formular idéias interessantes. Além disso o professor*

> *reconhece que "não saber" é um estado com o qual é importante viver - o estado em que a maioria de nós se encontra a maior parte do tempo." (JULYAN & DUCKWORTH, 1998: 89)*

Esta fala é extremamente preconceituosa, pois parte do principio de que o aluno não é capaz de pensar criticamente, socialmente, mas apenas com a ajuda de outros e do próprio professor.

A frase, "*cada estudante é capaz de formular idéias interessantes*", demonstra que ele não é capaz de pensar por si só, a não ser com a ajuda do professor, que aceita suas idéias a ponto de discuti-las com o resto da classe, tirando o mérito do aluno de formular o seu próprio saber.

Na realidade, o que acontece com a prática construtivista é que o professor fornece os elementos para que o aluno busque seus conhecimentos, mas no final, a grande conclusão sobre os mesmos é do professor, que já tem a resposta considerada "verdadeira".

No construtivismo portanto, o professor lança as bases da atividade e a criança elabora hipóteses que descobrirá e compartilhará com o resto da classe.

Na medida em que as hipóteses e descobertas avançam, o professor contribui com mais perguntas e desafios com o intuito de levar os alunos ao caminho certo, ou melhor, à respostas certas ou mais adequadas.

Ou seja, ele prepara uma aula ou um projeto, permite que as crianças dêem vazão à construção de hipóteses e possibilidades de conhecimento, às trocas e experiências, para ao final, compará-las com suas próprias conclusões e expectativas.

Portanto, apesar da crítica que fazem ao ensino tradicional, o construtivismo acaba seguindo os mesmos passos, ao permitir que o professor exerça seu conhecimento sobre o grupo por meio de projetos e conclusões que,

por sua vez, são passados por programas e currículos decididos hierarquicamente, sem a participação de professores e alunos, além da infindável gama de palestras, workshops, debates e cursos, também transmitidos de maneira hierárquica, por acadêmicos ou professores mais engajados com as novas propostas.

Assim como na pedagogia tradicional, no construtivismo não é possível ao aluno mudar os projetos ou temas para aquilo que mais lhe interessa, pois o produto deve ser conceitual e não prazeroso.

> *"Não é fácil ensinar desse modo, colaborando com os alunos e negociando com eles o plano de ensino. Requer um considerável grau de flexibilidade e uma habilidade e prontidão para atender às necessidades das crianças, fornecendo informações e materiais nos quais as crianças estarão interessadas e desejosas de investigar. Exige também uma postura criativa constante em relação às crianças - receptividade às idéias das crianças e uma disposição para levá-las a sério, mesmo quando, de um ponto de vista adulto, elas parecem ingênuas ou imaturas.(...)" (GOULD, 1998:112)*

As crianças têm a liberdade e a autonomia de escolherem as atividades que se encontram espalhadas pela sala de aula, mas que já foram previamente preparadas pelos professores. Portanto, com a desculpa de motivar os alunos, encontram possibilidades e legitimam as atividades que já foram pré-determinadas pelos adultos.

> *"Reconhecendo que a construção do conhecimento e da moralidade da criança depende de uma mente motivada e ativa, o professor construtivista planeja as atividades de modo a apelar para os interesses, propósitos e raciocínios da criança. (...). Os professores construtivistas indagam às crianças o que elas desejam saber e planejam atividades baseadas em suas*

sugestões, comunicando às crianças que elas podem encontrar o que elas desejam saber na escola.(...)"(DE VRIES e ZAN, 1998:136)

Em nome do interesse da criança, a escola se torna o único espaço no qual se aprende, por meio de propostas direcionadas, um saber conceitual, como letramento, alfabetização, produção de texto, matemática, artes entre outros.

A diferença em relação à pedagogia libertária é que o aluno quer aprender algo que desperte interesse, independente de projetos ou temas geradores. Algo que lhe desperte a atenção, verdadeiramente.

A partir desta motivação, ela vai atrás, pesquisa, troca, discute e expõe para aqueles que venham a ter o mesmo desejo.

O aluno das escolas libertárias, em momento algum, precisou do professor para escolher o que fazer ou que caminho seguir, mas somente para ajudá-lo em sua busca, trocando interesses e vivências.

Já o professor construtivista, ao mesmo tempo em que se preocupa com a autonomia e troca de experiências, preocupa-se também com o grau de liderança que deve assumir perante seus alunos, adotando para isso, regras e limites usados em sala de aula, contribuindo assim, segundo eles, com o respeito mútuo e a cooperação.

"O objetivo geral de envolver as crianças em tomadas de decisões e estabelecimentos de regras em suas salas de aula é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo na qual professores e alunos praticam a auto-regulação e a cooperação. Seus três objetivos específicos são (1) promover sentimentos de necessidade sobre regras e equidade, (2) promover sentimentos de posse e comprometimento com os procedimentos e decisões de sala de aula e (3) promover sentimentos de responsabilidade partilhada em relação ao que

acontece na classe quanto ao mútuo entendimento." (DE VRIES & ZAN, 1998:130)

Ao promover a auto-regulação das crianças, a teoria construtivista abole qualquer tipo de avaliação, prêmios e castigos, passando uma imagem de indisciplina, o que não é verdade, pois a "punição" pelas faltas existe, sendo aplicada de maneiras diversas, que vão desde a não participação nas atividades até uma prova avaliativa.

Ao dizer que a criança possui autonomia suficiente para decidir as regras junto aos colegas e professores, os construtivistas podem incorrer no erro de que ela possui tanta autonomia sobre o outro que acaba se tornando autoritária em relação aos professores e à classe.

Há neste caso uma inversão de valores, na qual o professor, ao assumir uma postura de liberdade em relação à classe pode sem perceber, outorgar a autoridade para as crianças que, neste caso, a transformam em autoritarismo e não autoridade que, como já foi visto no capítulo anterior, é extremamente necessária para o desenvolvimento e autonomia das crianças pequenas.

Encontra-se aí, uma grande distância entre o construtivismo e a pedagogia libertária pois, nesta, o professor torna-se educador, pois é apenas o mediador do processo de construção do qual o aluno é o principal interessado, enquanto no construtivismo, o professor é responsável tanto pela construção, quanto pelo saber a ser construído.

Para PIAGET, o conhecimento, por ser construído, possui gênese. Ele se dá por meio das interações e percepções entre o homem e o mundo. No construtivismo, a gênese do conhecimento é o processo de ensino aprendizagem, fornecido pelo professor, que se transformará em conceito, substituindo o esquema, fundamental para Piaget neste processo.

"Assim como a palavra é o termo celular de Vygotsky e o esquema é o termo celular de Piaget, para nós, o conceito é o termo celular do construtivismo quando aplicado ao ensino.

Os conceitos que a criança vai formando abrangem tanto o desenvolvimento como o conhecimento. Não se trata de reducionismo, mas, de fato, a construção de conceitos compreende o processo de construção e o produto da construção.

Na formação de conceitos, dois assuntos são fundamentais: a formação da representação mental e a formação do conceito propriamente dito. Ambos são produtos da aprendizagem." (MATUI, 1998:135)

A criança vai construindo seus conhecimentos primeiro, no mundo em que vive, construindo conceitos do cotidiano.

A partir do momento em que entra em contato com a escola, começa a formar conceitos científicos, mais abstratos e mais conscientes, pois para criá-los, precisa internalizá-los.

Nesta internalização, tanto a escola como o professor possuem papel fundamental, pois precisam mediar esta conscientização e abstração.

A criança precisa interagir socialmente com a escola, professores e colegas para assim interagir com o conhecimento.

Para os construtivistas no entanto, esta interação não depende única e exclusivamente do professor, pois o aluno não é um receptáculo do saber e nem o professor um mero transmissor. O conhecimento está sempre sendo reconstruído tanto por um como por outro.

Isso acaba por gerar uma controvérsia no processo de ensino aprendizagem, pois já que este é passado pelo professor e no entanto, o aluno

possui papel fundamental neste processo, o que vemos é uma troca nem sempre justa, e não uma interação, pois neste caso, é o professor que detém o saber.

Porém, o grande e talvez, o maior problema que o construtivismo apresenta, é o fato de que Piaget não formulou postulados para se ensinar. A pedagogia se apropriou da epistemologia piagetiana para levar o construtivismo às bases da educação, esquecendo-se de que a Epistemologia é apenas o modo como a construção do conhecimento se dá e não como se deve ensinar, para chegar-se a esta construção.

Para os pedagogos construtivistas, esta era a melhor maneira para se revisionar a educação tradicional, que para eles não passa de uma concepção fechada, estagnada, enquanto o construtivismo está em constante transformação e sua didática, representa o que de mais moderno existe em termos de pedagogia, pois se encontra situada no tempo e no espaço e portanto, contextualizada do ponto de vista histórico, além de considerar a realidade do aluno e se colocar como mediadora do conhecimento, pois segundo Emília FERREIRO, o sujeito busca os conhecimentos por meio da compreensão do mundo em que vive para assim, construir suas estruturas mentais.

Ao educador, cabe criar situações de aprendizagem por meio de materiais, geralmente elaborados por eles, nas quais os alunos desenvolverão suas competências e habilidades, levantando hipóteses e soluções, como jogos, fenômenos e experimentos científicos, brincadeiras, dramatização, projetos e produção de textos entre outros, sempre com o intuito de desafiar o aluno a situações-problemas que possibilitem a construção do conhecimento.

Por meio de hipóteses, as crianças vão montando e estruturando seu pensamento e por isso os professores fazem uma avaliação contínua ou seja, no dia-a-dia, pela evolução das estruturas cognitivas de cada um.

"(...) A visão interacionista da construção da mente e do conhecimento é a novidade mais auspiciosa do construtivismo.

> *Assim, o papel do professor é promover a interação aluno/objeto de conhecimento. O que quer que o professor faça nas atividades de ensino-montagem do ambiente, atividades pedagógicas, intervenções mediadoras, questionamentos e conversações dialógicas -, se não resultar na interação do aluno com o objeto de aprendizagem e vice-versa, nada absolutamente acontecerá de ação construtivista" (MATUI, 1998:186)*

O professor no entanto, deve ter claro que o aluno adquire conhecimento antes, durante e depois da escola, e este antes e depois, deve ser levado em consideração, favorecendo a passagem do conhecimento espontâneo que, segundo eles, se dá fora da escola, para o conhecimento científico, adquirido na escola.

O professor ajuda neste processo, por meio de questionamentos e estímulos como comparação, seriação, classificação, entre outros.

Para os construtivistas, a escola deve ser lugar de criatividade, reciprocidade, autonomia e cooperação. Os horários devem ser substituídos por tempos de construção e as normas e disciplinas ficam sujeitas ao consenso do grupo.

Portanto, as salas de aula tornam-se o lugar do grupo, da equipe, proporcionando a verdadeira formação da cidadania. Neste quadro, o educador sugere atividades e materiais didáticos a serem trabalhados levando em conta a realidade dos alunos e da sociedade.

Um dos principais pilares do construtivismo, está no fato de que, segundo eles, o indivíduo possui uma pré-disposição para pensar, para racionalizar e para construir este pensamento, que não se encontra na figura do professor, mas nele próprio, nas suas relações e experiências com o mundo que o cerca.

Portanto a razão, o pensamento, não são inatos, hereditários, pois precisam ser construídos e desenvolvidos por meio de reflexões, interações, diálogos, conflitos e desafios. Ou seja, é o agir e o interagir do indivíduo no e sobre o mundo, tendo como consequência, a assimilação e acomodação e portanto, a organização interna do pensamento.

Esta acomodação e estruturação do pensamento, dependem da atividade exercida pela criança. É a ação sobre o mundo social que possibilita o desenvolvimento do pensamento e por sua vez, do conhecimento.

É um processo de aprendizagem, que se encontra sempre aberto e disposto a novas aquisições.

> *"(...) quando um professor dá uma ordem ou pede para que as crianças façam uma ação ou mesmo transmite um conhecimento, este conhecimento se multiplica em tantos conhecimentos quantos sujeitos existem na aula, pois para cada um irá repercutir em uma rede de significados diferentes, parecidos, mas distintos.*
>
> *É a capacidade do professor, justamente, de estar atento a esta repercussão variável, plural,, e de recuperá-la como pluralidade que é o talento de fazer desta classe um grupo de elaboração de conhecimentos. Porque, justamente nesta dinâmica, pode se produzir algo mais do que o docente dá. Uma capacidade de apropriação grupal, plural, porque justamente se dá em cada indivíduo e é retomada na diferença que cada indivíduo pode aportar." (PAIN, 1999:49)*

Os construtivistas devem se preocupar com as diferenças que existem nas salas de aula, e englobá-las dentro de uma pluralidade, ou seja, das diferenças, se tirar o único, que é o conhecimento em todas as suas dimensões e assegurar que cada criança tenha a sua parcela de participação neste processo.

Cabe ao professor propor desafios, planejar atividades e estratégias, que englobem o saber das crianças, tanto em grupo, como individual, propiciando trocas e intervenções entre os alunos e entre os alunos e o professor, que deve estar preparado para apontar as melhores soluções e estratégias de cada atividade.

> *"A postura didática do professor deve ser coerente com o conhecimento (...) em questão e com a estruturação deste conhecimento pelos alunos - o trabalho didático deve propiciar a construção de cada um. Aprender de certa forma é descobrir com seus próprios instrumentos de pensamento, conhecimento(s) institucionalizado(s) socialmente." (KOCH, 1999:81)*

É imprescindível que o educador observe seus alunos neste processo de ensino aprendizagem para que, assim, ele também possa aprender e construir hipóteses sobre a maneira como cada um chega ao conhecimento.

Em sala de aula existe uma pluralidade de idéias e pensamentos, à qual o educador precisa estar sempre atento para que possa construir, a partir destas diferenças, uma singularidade.

Outra questão levantada pelos construtivistas é o tempo.

Cada professor necessita de um tempo determinado para transmitir seu conhecimento a seus alunos porém, se esquece que, partindo de uma singularidade, cada criança tem seu próprio tempo e sua própria concentração. Sem levar isto em consideração, acaba cerceando este tempo, limitando-o ao seu interesse, e não à particularidades de cada um.

Outra característica desta pedagogia é a construção do grupo, de suma importância para a troca e a vida escolar. Porém, diferentemente da pedagogia

libertária, que insere o grupo no contexto de vida, ela separa a educação institucionalizada da educação informal, vital para os anarquistas.

As trocas portanto, se fazem mediante questionamentos e desafios impostos em sala de aula. O que acontece fora deste contexto não interessa aos educadores.

> *"(...) Estas trocas, reais ou simbólicas, privilegiam a sacralização das relações sociais e tornam o grupo uma instância sensível e energética, que longe de uma racionalidade orientada se nutre e nutre o "aqui e agora" vivido pelo coletivo no presenteísmo do quotidiano escolar.(...)*
>
> *"De fato, existe uma vitalidade no grupo não negligenciável e que confirma o sentimento coletivo vivido no espaço escolar, impelindo o aluno "a um sair de si", permitindo-lhe a êxtase da emoção comum, da comunhão com os outros - o indivíduo aqui importa menos do que a pessoa. Realmente aí o todo se exprime entre "nós" que é fusional e possibilita ao aluno "estar em comunhão" na experiência do outro, de um "nós presente" que funda e sustenta o grupo." (KEIL,1993:143)*

Já no anarquismo, a importância do grupo, ou do coletivo, não é uma questão meramente de sala de aula, ou de trocas de conhecimento no contexto escolar.

Trata-se de um coletivo de vida, de solidariedade de todos com todos, independente de questões escolares, de contextualização escolar.

Para os anarquistas, o grupo ultrapassa as paredes da educação, interagindo com ela e com tudo o que é importante e rico aos indivíduos.

À educação, cabe a conscientização do grupo, à vida, cabe esta prática.

A grande bandeira que os construtivistas levantam, é a de que ele está sempre se renovando, sempre, como o próprio nome diz, se construindo e se reconstruindo porém, incoerentemente, a resistência a essas mudanças parte, em sua maioria, dos próprios professores, que não vêem com bons olhos a reciclagem a que estão submetidos, e que ainda usam e abusam de hierarquias e autoritarismos, no qual o diretor detém o poder institucional, o coordenador o poder do saber maior que o professor que, por sua vez, demonstra esse poder sobre os educandos que, ao invés de se tornarem parte integrante da busca pelo conhecimento, tornam-se vítimas nesta briga de egos.

O grande perigo é acharem que esta proposta pedagógica surgiu como resposta para todas as soluções da educação, tornando-se detentora do saber científico e do saber sobre a criança, inventando dispositivos de ensino e de aprendizagem com o intuito único, de barrar qualquer espécie de concorrência em relação à educação e apropriação do conhecimento.

> *"(...) No caso mais amplo das reformas educacionais e curriculares, não são apenas saberes pouco codificados que são descolados e substituídos. A centralidade de uma pedagogia como a construtivista, representada como a verdade científica sobre a criança e a educação, funciona para desacreditar, desautorizar e deslegitimar outras formas de descrição, análise e intervenção educacionais.*
>
> *(...)A descrição construtivista da criança cognitiva e dos processos escolares de aprendizagem é narrada como o ápice de uma história de compreensão cada vez mais científica da mente humana. (...) A psicologia construtivista parece constituir a grande narrativa da educação e da pedagogia. (...) Com as incertezas que cercam até mesmo o marxismo, será o construtivismo a última narrativa mestra em educação?" (SILVA, 1998:12/13)*

No construtivismo, o nome da criança é sua primeira identificação como ser humano, como indivíduo. É o que determina sua identidade no grupo escolar e social, sem falar no pedagógico, pois é, partindo do nome, que a criança irá construir suas hipóteses na linguagem escrita.

Na pedagogia anarquista, a criança constrói sua identidade por meio dela mesma, de suas idéias, de sua autonomia e de sua liberdade. Ela não precisa ter um nome para "mostrar a que veio" , mas um ideal. É assim que irá construir seu conhecimento e o conhecimento acerca do mundo em que vive.

Contrapondo a idéia construtivista de que, "todo conhecimento é conhecimento do outro", os anarquistas responderiam com "o conhecimento de um não significa o conhecimento de outro, mas o conhecimento dele mesmo que, por sua vez ampliará o do outro".

O grande "erro" dos construtivistas foi o de, na tentativa de se revisionar a pedagogia tradicional, dar uma guinada inversa e se perder nesta revisão.

Para não serem mais taxados de autoritários, deixaram que a criança fosse dona de suas próprias vontades e desejos sem perceber que isto também é uma forma de autoritarismo.

O educador precisa estar presente como um mediador, como construtor do grupo, porém para eles, a educação se torna institucionalizada ou seja, há uma ponte, que separa a educação informal, aquela que é aprendida de todas as maneiras, inclusive fora da escola e a educação formal, dentro da escola, ensinada por ele, pois fora dos horários escolares, a educação se esvai, ela não existe, pois pertencerá ao espaço familiar ou de trabalho.

Outra importância para eles é a rotina, pois sacramenta a construção de um compromisso em torno do conhecimento e da disciplinarização que este conhecimento envolve.

"(...) Faz parte da construção do grupo estruturar uma rotina de trabalho, porque envolve, está imbricada na construção do exercício da disciplina intelectual que alicerça a construção do conhecimento. Sem disciplina, no social do grupo, não se constrói o conhecimento." (FREIRE, 1993:164)

Na realidade, o que acontece, é que os professores acreditam que são a única solução para o problema da educação e da busca de conhecimento das crianças, esquecendo-se das mesmas e de que são elas as protagonistas deste processo.

O professor é importante, sim, mas não como portador de informações e detentor do saber, e sim como educador e como tal, cúmplice, parceiro nesta busca de novos rumos sendo aquele que não precisa entrar em aula, pois estará nesta busca sempre, em todos os momentos.

O problema é que os professores se preocupam em transmitir o saber cuidando para que seja sempre em decorrência do que sabem, do conhecimento deles sobre algo, que é conceitual e institucionalizado. Ao aluno que recebe este conhecimento, cabe a clareza de que isto só foi possível devido ao professor, sua sabedoria e boa vontade.

Além disso, só se envolve com o período escolar, com o contexto escolar, não lhe interessando o que acontece além do muro.

O professor libertário ao contrário, é aquele que educa para e pela vida. Que troca o seu saber, recebe o dos outros, alunos ou mestres, e leva para fora do contexto escolar. Ele educa no sentido de possibilitar o caminho e a busca pelo e através do conhecimento, e não para simplesmente, transmitir esse caminho.

O que aconteceu em relação à educação e ao professor é que ambos, sempre foram um instrumento de poder, tanto para manter alguns na ignorância, como para dar poder a outros que detém o conhecimento.

Como, na visão dos anarquistas, contraditoriamente a classe dominante ou o Estado precisavam manter ao menos, um mínimo de conhecimento para que a classe trabalhadora se tornasse força produtiva, com iniciativa para se manter no trabalho, foi dado ao professor, a tarefa de mediar a força produtiva e o intelectual, dando vazão para que o mercado se fortalecesse cada vez mais.

> *" (...) ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual, precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção (...) (DUARTE, 2000:6)*

É preciso que se perceba o perigo que há por trás do saber institucionalizado e do conhecimento objetivado, ou seja, aquele que é transmitido de acordo com vontades e desejos de poucos e não em concordância com a maioria, ou mesmo, com as reais necessidades e desejos dos indivíduos.

Ao contrário do que muitos fazem crer, não existe uma fórmula, uma receita, para se ensinar e para se aprender. A criança aprende porque se interessa, caso contrário, só recebe informações e isso não dá garantia alguma de conhecimento.

Ela pode aprender a ler e escrever de diferentes maneiras, conforme a pedagogia a qual está inserida, mas só se tornará uma boa leitora ou uma boa escritora, se isto lhe interessar verdadeiramente e para isso, não precisa passar

oito, dez anos na escola. Vários pensadores ilustres nem sequer estudaram, pois eram autodidatas.

Isto também não quer dizer que, a escola não seja necessária. Ela é, desde que seja mais um espaço para que o saber se desenvolva da maneira mais livre e autônoma possível, caso contrário, não haverá muita diferença entre escola e prisão.

Porém, para que isso não ocorra, muitos construtivistas acreditam que ela precisa se adaptar às crianças, o que é um erro, pois invertem-se os papéis da aprendizagem e da busca pelo prazer de saber.

A criança se torna a "dona da vez" e os professores, diretores, coordenadores, seus *escravos.*

> *"Para cumprir com a função de tornar os homens mais livres, ao invés de escravizá-los, a escola precisa mudar e deve fazê-lo adaptando-se às necessidades da criança. Para isso, é imprescindível que seja fundamentada na evolução psicológica da criança, seguindo as fases do seu desenvolvimento, e também no nível de conhecimento científico existente no momento, que deve orientar os conteúdos do ensino. Mas os conteúdos transmitidos na escola são secundários, porque o mais importante é contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos que estão "em formação". Por isso, é muito diferente ensinar crianças e adultos, já que estes somente precisam aprender conteúdos, enquanto que as crianças devem, ao mesmo tempo, desenvolver a sua inteligência, e essa tarefa é condição prévia para a aprendizagem. A escola deve levar isso em consideração adaptando-se à natureza das crianças" (DELVAL, 1998:47)*

A criança se torna o alvo de todas as atenções porém, o indivíduo e o saber ficam em segundo plano. O interesse da criança neste caso, não é espontâneo, pois *"adaptar-se à natureza da criança*" é uma maneira simplista ou velada de dizer, "*vamos estudar a criança como um ser pensante para assim podermos adaptar a escola e nos aprofundarmos em nosso objeto de estudo*".

É por isso que se dá a inversão de papéis, pois este objeto de estudo não é mais o conhecimento, e a criança se torna alvo de todo tipo de especulação institucional, com a desculpa de se estar fazendo o melhor pelo ensino.

É possível aqui, comparar a criança que está inserida nesta pedagogia, com o louco que foi inserido na sociedade, para ser estudado, para justificar a formação de especialistas como psicólogos e psiquiatras. A criança, neste caso, é a justificativa para o desenvolvimento de um método cognitivo, de uma construção de um saber por meio de técnicos e especialistas em conhecimento e ensino e a escola como instituição, só mais um joguete nas mãos dos burocratas do ensino.

> *"(...) Como demonstra Walkerdine, a criança construtivista não "existe". A criança construtivista não é um fato da natureza, descoberta por Piaget e pelos pesquisadores construtivistas. A criança construtivista não está ali, apenas esperando para ser cientificamente descoberta. Ela é o resultado não apenas de estratégias discursivas, de práticas e convenções linguísticas, mas de uma série de aparatos materiais que fazem "aparecer" a criança construtivista na sala de aula: protocolos de observação; fichas de avaliação; arranjos do mobiliário; disposições arquitetônicas... Mas a natureza construída do sujeito construtivista não teria nenhuma importância não fossem seus efeitos de poder. Ao produzir essa criança, esse indivíduo racionalmente "normal", essa criatura cognitiva, racional, o construtivismo, como mostra Walkerdine (e também Popkewitz), efetua processos vitais de inclusão e*

exclusão. O construtivismo é um dispositivo de normalização." (SILVA, 1998:10).

Os pedagogos construtivistas, ao acreditarem que a escola precisa se adaptar à criança, depositam nela toda a responsabilidade que a sociedade e os próprios indivíduos deveriam carregar, que é a da formação por meio do relacionamento, das trocas, das experiências, da solidariedade, da liberdade de escolher seus próprios caminhos.

Não é a escola que garante o futuro das crianças, mas seu ideal de vida, que é passado nas relações com o mundo, na busca de seus conhecimentos, nos seus desafios, nas suas decepções, perdas e ganhos, enfim, em um mundo rodeado de gente que não se deixa levar por crenças, dogmas, e métodos de ensino.

Defendem que a escola deve fugir de qualquer doutrinação e que, a criança, deve defender sua liberdade, porém não compreendem que, por ser institucionalizada, a escola já está inserida em um contexto de regras e doutrinas e sendo assim, a criança não é livre para traçar seu próprio caminho pois, certamente, esbarrará no caminho de outro.

> *"(...) A escola deve ensinar, principalmente, um comportamento racional e autônomo, a discutir e a avaliar as diferentes soluções, contribuindo dessa forma para uma melhor socialização. Deve fugir principalmente da doutrinação. Diante de qualquer tipo de doutrinação precisamos defender uma escola na qual se tente conquistar a liberdade para a criança, pois a verdadeira liberdade consiste não na transmissão de credos ou ideologias, mas em ensinar a criança a pensar por si própria." (DELVAL, 1998:48)*

Não se ensina alguém a pensar por si próprio, mostram-se caminhos para isso, além do fato de que o pensar de um é diferente do pensar de outro.

Ao criticar a doutrinação escolar e ao defender o ensinar a pensar, poderíamos recorrer aos anarquistas, que eram a favor da desescolarização do ensino e da escola, além de professores e sistemas de aprendizagem, porém os construtivistas também criticam esta visão libertária[17] de educação, pois acreditam que não é a sociedade e os indivíduos que mudarão a ordem das coisas, mas seus métodos pedagógicos e suas escolas.

> *"(...) algumas pessoas, refletindo sobre o fracasso da escola na sua missão de transmitir conhecimentos e de contribuir para a libertação do homem, propõem a supressão das escolas e a desescolarização. Esse movimento, que tem início na década de 60, constitui-se numa importante crítica da função da escola, mas não consegue trazer soluções práticas viáveis e as suas análises sempre desembocam em posições irrealizáveis; (...)*
>
> *No entanto, parece que a escola vai continuar existindo, pelo menos em um futuro previsível, e que também cabem certas possibilidades de modificação da situação social através do trabalho na escola. Embora esteja claro que existe uma dependência clara, uma inter-relação entre a escola e a sociedade, não se trata de uma dependência total, absoluta e mecânica, como nunca é mecânica a relação entre os fenômenos que se produzem no plano da superestrutura e da infra-estrutura. Aqueles que sustentam o contrário esquecem de que a consciência é um elemento de mudança social, embora ela também seja definida pela própria sociedade. Isto é, o que nos permite esperar que uma modificação na escola tenha influência na situação social e isso é o que justifica a realização de reformas na escola, sem que devamos esperar de braços cruzados que a*

[17] Por liberdade e visão libertária, entende-se a recusa a qualquer tipo de autoritarismo, coerção, disciplinarização e hierarquia. A não submissão à dogmas pré-estabelecidos, à normas e regras não discutidas e à verdades e saberes que se dizem únicos.

sociedade se modifique para, só então, modificar a escola." (DELVAL, 1998:28/29)

Vale lembrar que muito antes da década de 60, PROUDHON já defendia a desescolarização como solução para os problemas da educação e que, assim como essas propostas muitas vezes encontram diversos problemas, as propostas construtivistas de letramento ou ensino da matemática por exemplo, também esbarram em sérias dificuldades pedagógicas e de aceitação.

Para eles, a escola apresenta bases para todo o processo de construção do saber. A aprendizagem que acontece fora da escola é consequência de um processo de autonomia necessário para a sobrevivência dentro de casa e nas ruas. É portanto a banalização do aprendizado informal.

Já para os anarquistas, todo o ensino que envolve conteúdos, que é regrado por ditames sociais ou curriculares, pode perfeitamente ser aprendido de uma maneira informal, com o contato com o coletivo, com a natureza, com as trocas e experiências, sem necessariamente, estar envolto em quatro paredes, por trás de mesas, carteiras, lousas, professores, projetos e tudo o mais que envolve a escola formal.

Segundo Delval[18], a escola construtivista possui objetivos básicos tais como:

> 1. *"A educação deve basear-se e contribuir para o desenvolvimento psicológico e social do aluno. Deve estimulá-lo nesse desenvolvimento psicológico geral que lhe permite elaborar novos conhecimentos e relacionar-se com o próximo. Deve contribuir tanto para o desenvolvimento da sua inteligência, ou seja, para a sua capacidade de resolver problemas novos, como para a maturidade social que permite que ele se relacione mais plenamente com os outros.*

[18] Delval, Juan, crescer e pensar, a construção do conhecimento na escola, 1998, Artes Médicas.

2. Deve permitir-lhe entender, explicar racionalmente e agir sobre os fenômenos naturais e sociais, a história do homem e as formas de agir sobre a realidade através da tecnologia.

3. Deve aprender a expressar-se e comunicar-se com sentido com o seu próximo, transmitindo e recebendo informação, e ser capaz de expressar-se não somente de forma intelectual mas também emotiva, por exemplo, pela literatura e pela arte.

4. Finalmente, e isto resume os pontos anteriores, deve contribuir para tornar o aluno um indivíduo autônomo, crítico, capaz de se relacionar positivamente com os outros, cooperando com eles." (DELVAL, 1998:52)

A educação portanto, possui deveres e obrigações, tornando-se algo com vida própria, a guiar seus alunos.

Para a pedagogia anarquista, a educação é um complemento da vida, um dos instrumentos mais primordiais (como já foi discutido no capítulo anterior) para a transformação social.

Não serve apenas para balizar o aprendizado, ou dar parâmetros para o convívio social, a autonomia e o espírito crítico, mas para se mudar a sociedade, pois como já foi dito, o ensino é parte integrante do processo de transformação e conscientização dos indivíduos e do grupo e deve ser buscado pela criança e pelo educador, que se junta a ela neste caminho.

Os construtivistas, ao levarem os conhecimentos prévios em conta, ao fazerem projetos e ao incentivarem a busca pelo conhecimento de temas propostos ou por eles ou pelas próprias crianças, não se dão conta de que vão, ao trabalhar com as descobertas feitas por elas, soltando o conhecimento aos poucos.

Ao tratar um tema, os professores permitem que seus alunos busquem, procurem, pesquisem, troquem. Na hora da socialização, as descobertas vão sendo contadas porém, cabe ao professor dizer o que está correto ou não, cabe a ele mostrar o caminho para as respostas mais próximas das certas, soltando seu saber aos poucos, conduzindo o saber das crianças e suas experiências.

Ele se torna um mediador e detentor do conhecimento. A ele cabe dizer o que está certo ou errado, muitas vezes sem levar em conta o caminho que foi construído para se chegar as respostas, interessando-se apenas pelo produto e não pelo que está por trás.

O professor, ao se apropriar do saber e da função cognitiva do ensinar, doutrina as crianças e se torna, ele mesmo, a reprodução da instituição na forma da prática pedagógica.

Sua fala não é autônoma, pois parte sempre de um discurso superior, no sentido hierárquico da palavra, para se tornarem práticas, no sentido de reprodução.

Ele dá o tom do discurso, idealizado pelas forças vigentes na instituição escolar.

> *"(...) Em uma escola para o desenvolvimento, o professor explora os cristais com as crianças e ambos prendem com esta atividade. Embora o professor oriente a criança, isso é feito principalmente na forma de como ela deve realizar o seu trabalho mais do que nos conteúdos que aprende ou no que precisa aprender. A criança investiga e o professor a ensina como pode aprender e como pode elaborar novos problemas sobre cristais, a partir das situações que estão acontecendo. O professor sabe coisas sobre os cristais, mas não tenta incuti-las na criança, faz com que esta venha a descobri-las e até que ambos venham a descobrir coisas novas. Dessa forma faz com*

> *que a atividade da criança seja uma verdadeira investigação que a levará a adquirir conhecimentos sobre os cristais que não estavam previstos com antecedência em todos os seus aspectos (embora o professor fosse conduzido por algumas linhas gerais) (...)" (DELVAL, 1998:151)*

A escola ajuda a responder questões que se balizam no que ensinar, pesquisando conteúdos que contribuam para a autonomia e o desenvolvimento, como ensinar da maneira que o aluno adquira o maior aproveitamento possível, quando ensinar, de acordo com o ritmo de cada um e, finalmente, onde ensinar, considerando a escola e o meio como formadores e possibilitadores de situações voltadas para a aprendizagem.

Como diria DÍAZ[19] (1998:15), "*o sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle*" e como tal, o professor é o reprodutor deste discurso que se faz pedagógico, à medida que se institucionaliza e se torna regra e doutrina, apesar de sua invisibilidade como tal, pois não passa, para quem não consegue desmascarar o poder que está envolto em torno dele, de uma prática ou mesmo uma metodologia pedagógica utilizada por mestres, que se envolvem e se entregam de corpo e alma à educação.

O que se dá nos meios escolares, é a reprodução mais fiel de controle e intervenção dos corpos, como sujeitos pedagógicos.

Diferentemente, os libertários não precisam destes parâmetros pois o quê, como, onde e porquê, fazem parte de todo o processo de vida, não se separando em educação e conhecimento.

Outra grande diferença entre as escolas ou pedagogias, é o fato de o construtivismo se dizer contrário à avaliação e à seriação. Porém elas existem, não como na escola tradicional, mas existem, afinal, os alunos passam ou não de

ano, pertencem a turmas com a mesma idade ou nível intelectual e a avaliação, apesar de ser contínua, isto é, que ocorre no decorrer do processo de aprendizado, existe e será um parâmetro a mais para que o aluno continue onde está, ou passe para frente.

Na pedagogia libertária, este tipo de avaliação e seriação não existem, já que a escola nestes moldes também não existe.

O aluno não precisa ser constantemente avaliado e também não precisa passar de ano, pois acompanha as oficinas que lhe interessam, independentes de prova, conteúdo, ou idade.

Quem sabe mais, ajuda aquele que não sabe, sem a preocupação de estar perdendo seu tempo e estudos, em uma verdadeira interação com o outro e com o mundo.

Mas, a grande diferença entre estas duas pedagogias, seu maior contraponto, não está na avaliação, no método, na aprendizagem, mas na maneira de se encarar o que é mais precioso ao homem, sua liberdade.

É comum os construtivistas falarem de autonomia, espírito crítico, solidariedade e liberdade, assim como os anarquistas.

É mais comum ainda, assumirem o fato de que sua pedagogia está voltada para a construção da autonomia da criança e que o professor é apenas um "facilitador" neste processo, mas ao colocarem a questão da liberdade, esbarram com o erro de dizer que a liberdade da criança só acaba com a liberdade e o direito do outro.

É muito comum se ouvir essa frase como um cânone, quase um hino de liberdade.

---

[19] DIAS, Mario, "Foucault, docentes e discursos pedagógicos' in, SILVA, Tomas, "Liberdades reguladas" 1998, Vozes.

Pois, se a liberdade de um acaba quando esbarra na liberdade de outro, ele não é livre para nada, ao contrário, só é livre para chegar até onde está o outro. Depois, sua liberdade se torna sua prisão, sua armadilha, pois está sendo tirada dele.

A pessoa só é realmente livre, quando sua liberdade além de não acabar, aumenta a do outro.

Portanto, é preciso que os construtivistas revejam este conceito que, na sua própria definição já está preso a algo, porque não é conceito, é ato, é vida.

> *"Antes de mais nada precisamos fomentar a liberdade e a responsabilidade do aluno, que pode fazer aquilo que desejar sempre que isso não prejudique os outros nem limite a sua liberdade. Os limites da própria liberdade estão na liberdade e nos direitos dos outros. Fazer com que as crianças entendam isto não é difícil, mas fazer com que o tenham sempre presente é mais complicado, e o egocentrismo (...) se opõe a isso. Na verdade, ter consciência de como as próprias ações limitam as dos demais, de como, se eu resolver gritar em aula, impeço que outros falem entre si ou que possam trabalhar com tranquilidade, requer uma capacidade de colocar-se no ponto de vista dos outros, de considerar outros desejos além dos próprios, e não basta entendê-lo de forma abstrata, mas é preciso fazê-lo em cada situação concreta. Isto é algo difícil para as crianças pequenas, que o entendem mas esquecem facilmente." (DELVAL in, 1998:175)*

Esta fala, que reproduz a visão construtivista de liberdade, seria utilizada, segundo alguns anarquistas, como expressão mínima do princípio de autoridade (já vista no capítulo anterior) tão importante à criança.

O que os construtivistas chamam de liberdade, os anarquistas chamam de respeito, autoridade e limite. Conceitos fundamentais para o exercício da liberdade.

Recorrendo-se ao artigo de VIEIRA[20],(1998:79) é possível remeter-se às várias definições dadas ao construtivismo, que partem desde "*linha ou filosofia, até a maneira modificada de ver as mesmas coisas"* e a seus diferentes caminhos como, "*um caminho sem volta, é coletivo, não se faz sozinho, ocorre em etapas*", entre outros.

Com estas falas citadas por "professoras construtivistas", é possível notar o tom de perfeição insubstituível e parafraseando a autora, de quase religiosidade, a qual esta "pedagogia" foi colocada.

> *"Os passos para a conversão ao "construtivismo" são idênticos aos que se dão no domínio religioso: no início, a descrença e a resistência; depois, as dúvidas, dificuldades e críticas dos que não optaram pelo mesmo "caminho; e, finalmente, a conversão total e a certeza da escolha - o convertido passa a apregoar e defender os princípios que o transformaram. E, durante todo o processo, a conquista de adeptos: princípio básico tanto do "construtivismo" quanto de religiões, pois é essa conquista que garante a manutenção da doutrina; sem adeptos ela não sobrevive." (VIEIRA, 1998:84).*

Resta apenas saber até quando, a "bíblia construtivista", será única, ou se tornará alvo de novos "dogmas e religiões pedagógicas" e até quando, os construtivistas acharão que são, realmente, a solução para todos os problemas da educação. Enfim, até que ponto, todo professor que falhar em seu caminho se tornará, como forma de redenção, um professor construtivista, alguém que segue passos e receitas, apesar de serem abertamente contestadas por eles, de

[20] VIEIRA, Martha Lourenço, “A metáforareligiosa do “caminho construtivista”, in SILVA, Tomás “Liberdades reguladas”, 1998;79, Vozes.

sucesso, sempre embasadas em professores(as) que deram certo do ponto de vista pedagógico e que, por isso mesmo, já têm a formula certa, porém dissipada, de como cada educador deve agir.

Não adianta mudar a disposição das carteiras, ou os temas geradores, se não se mudarem as posturas frente à educação e ao ato de educar. Não adianta colocar o professor na figura de mediador, ou facilitador, se a diferença entre ele e o educador não se fizer clara.

E por fim, não adiantam novos métodos e novas propostas na arte de ensinar, se o ensino continuar voltado para relações de poder, de hierarquias, de discursos que pouco tenham a ver com a realidade dos educandos, por fim, se a liberdade e autonomia não forem postas acima de tudo pois, só assim, se chegará a verdadeira educação, voltada para a vida e não a micro-relações de poder e autoritarismo, que se envolvem e se enredam, dando lugar a metodologias pedagógicas.

Outro equivoco considerável cometido pelos construtivistas é o conceito que possuem de aprender com e através do meio e das experiências, pois elas não se referem aos alunos e suas trocas, vivências, sentimentos, questionamentos, dentro e fora da escola.

Essas experiências são institucionalizadas, são trocas entre professores, diretores, coordenadores, sobre assuntos previamente discutidos e incansavelmente analisados e acertados.

Aos alunos, cabe receber as experiências decididas pelo corpo docente, não a vivenciada por eles, pois os elementos que possuem do dia- a- dia e que se transformam em conhecimento, não servem como ensinamento, como estrutura cultural, pois não são subjetivadas por eles, apenas adquiridas.

A pedagogia incorpora práticas que, até então, pertenciam ao dia-a-dia como o jogo simbólico por exemplo, e conceituam-nas, transformando-as em objeto científico.

O simples brincar de casinha, torna-se objeto de classificação, conceitualização e observação das características da criança, de sua personalidade, de seu processo cognitivo.

O jogo simbólico torna-se objeto de estudo nas salas de aula das faculdades de educação e mais tarde, das escolas.

O simples brincar de faz de conta, presente em todas as crianças de uma determinada faixa etária de todo o mundo, se transforma em estudo e discussão por parte dos professores que, com lápis e papel em punho, registram todo e qualquer movimento realizado pela criança, seus diálogos, descobertas, enfim, cada passo é observado, registrado, discutido, analisado.

O "cantinho do faz de conta", tão disputado pelas crianças pequenas, torna-se um verdadeiro laboratório de decodificação pedagógica.

O natural, como o jogo simbólico, não existe, pois ele é substituído por uma série de aparatos educacionais que visam sempre ao conhecimento do aluno, suas reações e quais tipos de abordagens devem ser feitas, levando-se em consideração, suas atitudes sobre os problemas e desafios impostos pelas escolhas feitas.

O que poderia ser a brincadeira, a experiência e o próprio conhecimento, ao transformar água em gelo em alguma experiência culinária de faz de conta, torna-se um discurso extremamente acadêmico, não se levando mais em conta a simples brincadeira ou diversão.

> *"É possível desenredar uma complexa trama de práticas e aparatos que, juntos, produzem a possibilidade e a eficácia da pedagogia centrada - na - criança. É central a essas práticas e a esses aparatos um sistema para a classificação, para a monitoração da observação, para a promoção e a facilitação do desenvolvimento de uma variedade de aspectos das capacidades psicológicas individuais. (...) É central à*

prática, portanto, a produção do desenvolvimento como pedagogia. Com isso quero dizer que o desenvolvimento é produzido como um objeto de classificação, de escolarização, no interior dessas próprias práticas, que ele é tornado possível pelos aparatos que (entre muitos outros) eu destaquei: folhas de registro, treinamento docente, disposição da sala de aula, e assim por diante. Outros aparatos seriam: notas de aula, arquitetura. É nesse sentido que a Psicologia do Desenvolvimento e a pedagogia centrada - na - criança formam um par: os aparatos da pedagogia não são uma mera aplicação mas um local de produção de direito próprio.

(...)Não encontraremos nenhuma sala de aula que esteja fora da órbita de alguma constelação de aparatos discursivos e administrativos." (WALKERDINE, 1998:154/155)

Portanto, a pedagogia construtivista se caracteriza pelo fato de normalizar e regular a escolarização.

O saber, que deveria ser o "libertador da ignorância", torna-se o fator principal da normalização, ao ser escolarizado e institucionalizado e a criança, seu objeto de estudo.

Essa talvez seja, a grande diferença, entre construtivistas e libertários, que usam, de maneira real, suas experiências, suas trocas, seus gestos, enfim, tudo o que pode ser aproveitado como conhecimento, independente de estar institucionalizado, hierarquizado, regrado ou determinado.

A pedagogia libertária se caracteriza justamente por aproveitar todos os elementos do mundo para transformar em conhecimento, pois seus educadores sabem que ela deve ser voltada para a liberdade e autonomia, inclusive de escolher o caminho, o tema, o assunto que se quer aprender.

A idéia construtivista de que a criança só aprende fazendo, talvez seja muito melhor empregada, se este "fazer" esteja relacionado à sua vontade própria e não à vontade daqueles que se tornaram os especialistas da educação.

O construtivismo, ao institucionalizar-se como “ciência”, perdeu seu caráter renovador e a criança tornou-se, ao invés de estudante, objeto de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crítica que este trabalho faz ao construtivismo, está inserida no contexto libertário de autonomia e busca do conhecimento pelo desejo e interesse, e não pela imposição ou autoritarismo.

É preciso que os educadores percebam a importância de se procurar, dentro e fora dos espaços escolares, não o conteúdo a ser transmitido, mas o interesse de se ensinar algo que desperte a curiosidade de seus alunos. Às crianças, cabe o prazer da descoberta de algo novo, que não esteja necessariamente nos livros ou nas apostilas, que não tenha necessariamente respostas prontas e imediatas, mas que esteja no seu dia-a-dia, fazendo parte da sua vida.

Na busca de um instrumental diferenciado, os pedagogos acabam por transformar a educação em experiências didáticas e os alunos em seus objetos.

Este trabalho não propõe novos métodos ou fórmulas para a educação, pelo simples fato que isso é impossível, pois sempre surgirão novas idéias e propostas.

O que propõe, é uma reflexão sobre o ato de ensinar e de buscar conhecimento por desejos próprios, possibilitando a auto-formação e a transformação do professor em eterno estudante.

O que se deve ter em conta, é o fato de que a pedagogia não deveria se reduzir à ciência, e a educação à seu objeto, mas a vontade de buscar o conhecimento e a autonomia.

A educação deve estar voltada à própria vida, sua formação, e transformação; à construção de si e à construção do coletivo.

É sempre gratificante perceber a possibilidade de espíritos libertários, que se dispõem a experimentar na arte de ensinar, não com o intuito de modificar o que já existe, mas com a vontade de mudar o que se estagnou, de propor algo novo, com a participação de todos os que se interessem pela “arte de viver”, e pelo prazer de aprender.

BIBLIOGRAFIA:

BAKUNIN, Mikhail. (2000) Deus e o Estado. São Paulo, Imaginário

________________(1989) in MORYIÓN. Educação Libertária. Porto Alegre, Artes Médicas.

BELTRÃO, Ierecê. (2000). Corpos Dóceis, Mentes Vazias, Corações Frios. São Paulo, Imaginário.

BORDIN, Jussara; GROSSI, Esther P (org). (1999). Construtivismo Pós-Piagetiano. Petrópolis, Vozes.

CHIAROTTINO, Zelia Ramozzi, 1988. Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget. São Paulo, E.P.U.

CORREA, Guilherme Carlos. (1998). Educação Libertária e Autoformação in Encontro Educação Libertária. Santa Maria, UFSM

______________________(2000) Oficina – Novos Territórios em Educação in, Pedagogia Libertária. São Paulo, Imaginário.

DELEUZE, Gilles. (2000). Conversações. São Paulo, Editora 34

DELVAL, Juan. (1998). Crescer e Pensar. Porto Alegre, Artes Médicas.

DEVRIES, Rheta, ZAN, Betty. (1998). Uma Abordagem Construtivista do Papel da Atmosfera Sociomoral na Promoção do Desenvolvimento das Crianças in..FOSNOT, Catherine. Construtivismo. Porto Alegre, Artmed

DIAS, Rosa M. (1993). Nietzsche Educador. São Paulo Scipione.

DUARTE, Newton. (2000). Vigotski e o “Aprender a Aprender”. Campinas, Autores Associados.

FOSNOT, Catherine T. (org). (1998). Construtivismo. Porto Alegre, Artmed.

FOUCAULT, Michel. (1997).. Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982). Rio de Janeiro, Zahar.

_______________(1996). A Ordem do Discurso. São Paulo, Loyola.

_______________(1996). A Verdade e as Formas Jurídicas. Rio de Janeiro, NAU.

_______________(1993). História da Sexualidade Vol. I. Rio de Janeiro, Graal.

_______________(1989). Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Graal.

_______________(1983). Vigiar e Punir. Petrópolis, Vozes.

FREITAS, Francisco; CORRÊA, Guilherme C. (1998). Encontro Educação Libertária. Santa Maria, UFSM.

FREIRE, Roberto. (1996). Pedagogia Libertária. São Paulo, Clacyco.

GALLO, Sílvio D. (1990). Educação Anarquista: Por uma Pedagogia do Risco. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

_______________(1993). Autoridade e a Construção da Liberdade: O Paradigma Anarquista. Universidade Estadual de Campinas.

________________(1997). Repensar a Educação: Foucault in. GHIRALDELLI, Paulo Jr; PRESTES, Nadja H. (1997). Filosofia, Sociedade e Educação. Marília, Unesp.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. (1987). Educação e Movimento Operário Operário. São Paulo, Cortez.

GOLD, June S. (1998). Uma Abordagem Construtivista do Ensino e da Aprendizagem em Artes da Linguagem in, FOSNOT, Catherine Twomey. Construtivismo. Porto Alegre, ArtMed.

GOLDMAN, Emma. (1998). O Indivíduo, a Sociedade e o Estado. São Paulo, Imaginário.

GONZÁLEZ, Hélio Puig. (1998). Educação e Trabalho na Escola Meninos de Brodoski com Menores Abandonados in, Encontro Educação Libertária. Santa Maria, UFSM.

GORE, Jennifer M. (1995). Foucault e Educação:Fascinantes Desafios in, SILVA, Tomás Tadeu. O Sujeito da Educação. Petrópolis, Vozes.

JULYAN, Candace, DUCKWORTH, Eleanor. (1998). Uma Abordagen Construtivista do Ensino e da Aprendizagem de Ciências in, FOSNOT, Catherine Twomey. Construtivismo. Porto Alegre, Artmed.

JOMINI, Regina Celia Mazoni. (1990). Uma Educação para a Solidariedade. Campinas, Pontes.

KASSICK, Clóvis N.; KASSICK, Neiva B. (2000). A Pedagogia Libertária na História da Educação Brasileira. Rio de Janeiro, Achiamé.

_______________.(org). (1998). Pedagogia Libertária. Florianópolis, UFSC.

KOCH, Maria Celeste. (1999). O Contrato Didático numa proposta pós-piagetiana para a construção do número in, GROSSI, Esther Pillar. Construtivismo Pós-Piagetiano. Petrópolis, Vozes

KEIL, Ivete Manetzeder. (1999). A Fascinação do Estar-Junto in, Construtivimo pós piagetiano GROSSI, Esther P. São Paulo, Vozes.

GROSSI, Esther Pillar. Construtivismo Pós-Piagetiano. Petrópolis, Vozes.

LEBRUN, Gérard. (1984). O que é Poder. São Paulo, Brasiliense.

LERBET, Georges. (1976). Piaget. São Paulo, Nacional.

LIMA, Lauro O. (1980). Piaget para Principiantes. São Paulo, Summus.

LIPIANSKY, Edmond Marc. (1999). A Pedagogia Libertária. São Paulo, Imaginário.

MORIYÓN, F.G. (org). 1989. Educação Libertária. Porto Alegre, Artes Médicas.

LUENGO, Josefa M; MONTERO, Encarnación G., ET ALL. (2000). Pedagogia Libertária, São Paulo, Imaginário.

LUIZZETTO, Flávio. (1987). Utopias Anarquistas. São Paulo,Editora Brasiliense.

MACHADO, Roberto. (1988). A Trajetória da Arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro, Graal.

MAIA, Antônio C. (1995). Sobre a Analítica do Poder de Foucault. In, Tempo Social. Vol.7, nº1-2 São Paulo, USP.

MARIGUELA, Márcio (org). (1995). Foucault e a Destruição das Evidências. Piracicaba, Unimep.

MATUI, Jiron. (1998). Construtivismo. São Paulo, Moderna.

MILLER, Jacques Alain. (2000). O Panóptico. Belo Horizonte, Autêntica.

MORIYÓN, F.G. (org). 1989. Educação Libertária. Porto Alegre, Artes Médicas.

ORTEGA, Francisco. (1999). Amizade e Estética da Existência em Foucault. Rio de Janeiro, Graal.

PASSETTI, Edson; RESENDE, Paulo E. (org). (1986). Proudhon. São Paulo, Ática.

PAIN, Sara. (1999). Aspectos Filosóficos e sócio-antropológicos do Construtivismo pós-piagetiano. In, GROSSI, Esther Pillar. Construtivismo Pós-Piagetiano. Petrópolis, Vozes.

PEY, Maria O. (2000). Constatações de Uma Professora Infame. In, Pedagogia Libertária. São Paulo, Imaginário.

____________(2000). In, BELTRÃO, Ierecê Rego. Corpos Dóceis, Mentes Vazias, Corações Frios. São Paulo, Imaginário.

____________ (org). (2000). Esboço para uma História da Escola no Brasil. Rio de Janeiro, Achiamé.

_________________(2000). Pedagogia Libertária Experiências Hoje. São Paulo., Imaginário.

_________________(1998). Um pouco do que se Pesquisou nas décadas de 80 e 90 sobre Educação Libertária. In, Encontro Educação Libertária. Santa Maria, UFSM.

_________________(1997). Oficina como Modalidade Educativa in, Perspectiva ano 15 nº27. Florianópolis, UFSC

_________________(1996). Educação Libertária, Textos de um Seminário. Rio de Janeiro, Achiamé.

_________________(1995). Educação: O Olhar de Foucault, Livros Livres 2ª Versão Experimental.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. (1974). A Psicologia da Criança. São Paulo, Difel.

___________. (1987). O Nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro, Guanabara.

___________(1983). Os Pensadores. São Paulo, Vitor Civita.

PROUDHON. Pierre Joseph (1986). In, PASSETTI, Edson, RESENDE, Paulo Edgar. Proudon São Paulo, Ática.

________________________(1989) in MORIYÓN, F.G. (org) Educação Libertária. Porto Alegre, Artes Médicas.

________________________(1999). In, LIPIANSKY, Edmond Marc. A Pedagogia Libertária. São Paulo, Imaginário.

RAGO, Margareth. (1995). O Efeito Foucault na Historiografia Brasileira. In, Tempo Social. Vol7, nº1-2. São Paulo, USP.

________________(1987). Do Cabaré ao Lar. São Paulo, Paz e Terra.

REINER, Everett. (1983). A Escola está Morta. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

RODRIGUES, Edgar. (1992). O Anarquismo na Escola, no Teatro, na Poesia. Rio de Janeiro, Achiamé.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1995). Emílio. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

________________________ (1983). Os Pensadores. São Paulo, Vitor Civita.

SÁ, Raquel Stella. (2000). In, BELTRÃO, Ierecê Rego. Corpos Dóceis, Mentes Vazias, Corações Frios. São Paulo, Imaginário.

________________(1997). Instituição Universitária: Abrindo a Janela do Visível e Quebrando o Universo do Enunciável in, Pedagogia Libertária. Perspectiva, ano15 nº27. Florianópolis, UFSC.

SARA, Pain. (1993). Aspectos filosóficos e sócio econômicos do construtivismo pós piagetiano. In: Construtivismo e pós piagetianismo. GROSSI, Esther P. São Paulo, Vozes.

SCHILLING, Flávia I. (1991). Estudos sobre Resistência. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SIEBERT, Raquel S. (org). (1996). Educação Libertária. Rio de Janeiro, Achiamé.

SINGER, Helena. (1997). República de Crianças. São Paulo, Hucitec.

SILVA, Tomás T. (org). (1998). Liberdades Reguladas. Petrópolis, Vozes.

_______________. (2000). O Panóptico. Belo Horizonte, Autêntica.

_______________. (1995). O Sujeito da Educação. Petrópolis, Vozes.

VALENTE, Silvia M. P. (1992). A Presença Rebelde na Cidade Sorriso. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

VEIGA-Neto, Alfredo. (2000). Educação e Governamentabilidade Neoliberal: Novos Dispositivos, Novas Subjetividades in,

PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo. Retratos de Foucault. Rio de Janeiro, NAU.

WOODCOCK. (1981). Anarquismo Uma História das Idéias e Movimentos Libertários. Porto Alegre, L&PM.